

COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO

Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP - Ano XIX - n. 2. - jul/dez 2014



Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas

- Transletramento: transição digital e domínio das culturas da informação
- Diálogo entre o Memorial da Resistência do Estado de São Paulo e o campo escolar
- O uso dos quadrinhos em sala de aula
- Gestão de redes temáticas de rádio
- A educação no MST

Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP – Ano XIX – n. 2 – jul/dez 2014
Fundada em 1994, sem circular em 2004

Comunicação & educação

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

Comunicação & Educação / Revista do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. – Ano 19, n. 2 (jul – dez. 2014). – São Paulo : CCA-ECA-USP, 2014 - 27 cm

Semestral.
ISSN 2316-9125

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

CDD – 23 cd. – 302.2

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Marco Antonio Zago

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Diretora: Profa. Dra. Margarida Kunsch

Vice-Diretor: Prof. Dr. Eduardo Monteiro

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Chefe: Profa. Dra. Roseli Fíguro

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

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); 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); 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); Marcius 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 Cristina Palma Mungiolli (Universidade de São Paulo, USP); Maria Immacolata Vassalo de Lopes (Universidade de São Paulo, USP); Maria Louder 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 Fíguro (Universidade de São Paulo, USP); Ruth Ribas Itacarambi (Universidade de São Paulo, USP/Faculdades Oswaldo Cruz, FOC); Solange Martins Couceiro (Universidade de São Paulo, USP); Suely Fragoso (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS); 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 (Universidade de Paris-VIII e Laboratório Comunicação e Política – CNRS, Paris); Giovanni Bechelloni (Universidade de Florença); Guillermo Orozco Gómez (Universidade de Guadalajara, Jalisco, México);

Isabel Ferin da Cunha (Universidade de Coimbra); Jesús Martín-Barbero (Consultor de Política Cultural para a Unesco, OEI e CAB); Jorge A. González (LabCOMplex – Universidade Nacional Autónoma de México); José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva – Espanha); José Martínez de Toda y Terrero (Centro Interdisciplinar de Comunicação Social – Pontifícia Universidade Gregoriana, Itália); Lúcia Villela Kracke (Universidade Estadual de Chicago); Luís Busato (Diretor de Comunicação – Universidade de Grenoble, França); Marcial Murciano Martínez (Decano da Faculdade de Ciências da Comunicação da Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha); Maria Teresa Quiroz Velasco (Universidad de Lima, Peru); Mario Kaplún (t) (Especialista em Comunicação e consultor independente no Uruguai); Milly Buonanno (Universidade de Florença); Raul Fuentes (Iteso – Universidade Católica de Guadalajara); Valerio Fuenzalida Fernandez (Pontifícia Universidade 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), Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI), e Rebeca (ECA-USP).



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

Editores: Adilson Odair Citelli e Roseli Fíguro

Comissão de publicação: Adilson Odair Citelli; Ismar de Oliveira Soares; Maria Aparecida Baccega; Maria Cristina Castilho Costa; Maria Cristina Palma Mungiolli; Maria Immacolata Vassalo de Lopes; Roseli Fíguro

Editora-executiva: Cláudia Nonato – MTB 21.992

Jornalista responsável: Ismar de Oliveira Soares – MTB 10.104

Assessor editorial: Thiago Muniz Garcia

Diagramação – Capa e miolo: Natália Tudrey

Produção de arte: Natália Tudrey

Tradutores: Mariane Murakami (inglês) e Wilson Alves Bezerra (espanhol)

Revisão: Flávia Yacubian

Pareceristas desta edição:

Adilson Odair Citelli
Alberto Efendy Maldonado
Círcia M. K. Peruzzo
Dennis de Oliveira
José Luiz Braga
Lindinalva Silva Oliveira Rubim
Maria da Graça Jacintho Setton
Maria Ignês Carlos Magno
Ricardo Alexino Ferreira
Sergio Bairon
Suely Fragoso

EDITORIAL

Ao comemorar seus 20 anos de existência, com regularidade e continuidade de publicações, Comunicação & Educação coloca à disposição de seus leitores o segundo número de 2014. Conforme lembrado no editorial da edição anterior, todos os exemplares foram digitalizados, podendo ser lidos, com acesso livre, através do Portal de Periódicos Científicos da Universidade de São Paulo (www.revistas.usp.br/comueduc). Em duas décadas de publicações da revista, constituiu-se um acervo de qualidade com materiais de pesquisa, reflexão e proposição decisivos para os estudos postos na interface Comunicação e Educação, ou, como vimos chamando, Educomunicação. O nosso periódico registra, hoje, pleno reconhecimento de instituições nacionais e internacionais, a exemplo da Capes e da EC3 (Evaluación de la Ciencia y de la Comunicación), da Universidade de Granada, na Espanha, cuja seriedade nos processos de avaliação serve como validadores do que estamos disponibilizando ao público leitor e nos animam a enfrentar uma série de dificuldades interpostas no caminho das publicações acadêmicas.

Ainda no bojo da celebração dos 20 anos da revista, estaremos, neste segundo semestre de 2014, com a colaboração do Departamento de Comunicações e Artes, da Escola de Comunicações e Artes, do Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (Sibi), e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), promovendo seminário internacional, com a presença de pesquisadores brasileiros e europeus, visando a aprofundar o debate acerca do campo de interesse alcançado pela Comunicação & Educação. As mídias locativas, os novos modos de ver, sentir e compreender, vêm alterando sejam os processos comunicativos sejam os educativos, assunto que, por certo, conhecerá detalhamento e investimento reflexivo durante o seminário que se anuncia.

O segundo semestre de 2014 teve o mês de julho marcado por uma sucessão de ocorrências que nos enlutaram: morreram no curto período de seis dias três brasileiros dedicados à comunicação e à educação. João Ubaldo Ribeiro (18), Rubem Alves (19), e Ariano Suassuna (23). Em comum tiveram, ao menos, três facetas de significativa militância: foram professores, comunicadores e escritores. Rubem Alves ministrou aulas dentro e fora do Brasil, aposentando-se pela Universidade de Campinas; João Ubaldo Ribeiro esteve durante alguns anos entre os quadros da Escola de Administração e da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia; Ariano Suassuna desempenhou, até a aposentadoria, a função de professor de Estética, na Universidade Federal de Pernambuco. Afora as suas atividades profissionais, os três trouxeram enormes contribuições à cultura brasileira, deixando as marcas da inquietude, da inovação, da criatividade. A eles, Comunicação & Educação dedica este número.

Os Editores

Sumário

APRESENTAÇÃO / PRESENTATION

- Escola, memória, criatividade e poesia – A educomunicação e as artes / School, Memory, Creativity and Poetry – The Educommunication and the Arts
Maria Cristina Castilho Costa..... 7

ARTIGOS NACIONAIS / NATIONAL ARTICLES

- Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação / Educational Communication and Media Education: Historical Aspects of the Approximation between Communication and Education
Ismar de Oliveira Soares 15

- Níquel Náusea* vai à escola: usos dos quadrinhos em sala de aula / *Níquel Náusea* Goes to School: The Uses of Comics in the Classroom
Alan Bonner da Silva Costa e Edson Pereira da Silva..... 27

- Cinema e Educação: reflexões e interfaces / Cinema and Education: Reflections and Interfaces
Leda Tenório da Motta e Márcia do Carmo Felismino Fusaro 39

- Mídias Escolares: a cidadania na prática da Educomunicação / School Media: The Citizenship in the Educommunication Practice
Valdir José Morigi, Franciele Zarpelon Corrêa e Joel Felipe Guindani..... 51

ARTIGO INTERNACIONAL / INTERNATIONAL ARTICLE

- Transletramento: operar a transição digital e o domínio das culturas da informação / Transliteracy: Operating the Digital Transition and the Field of Information Cultures
Divina Frau-Meigs..... 61

GESTÃO DA COMUNICAÇÃO / COMMUNICATION MANAGEMENT

- A parceria e a cooperação como dispositivos de gestão de redes temáticas de rádio/ Partnership and Cooperation as Management Devices for Radio Thematic Networks
Ana Luísa Zaniboni Gomes..... 75

ENTREVISTA / INTERVIEW

- A Escola do MST: transformar a sociedade a partir da realidade dos educandos / The Education of Landless Workers' Movement: Transform Society from People's Reality
Cláudia Nonato..... 87

CRÍTICA / CRITIQUE

- Memória, comunicação e cultura: o diálogo entre o Memorial da Resistência do Estado de São Paulo e o campo escolar / Memory, Communication and Culture: The Dialogue Between the Resistance Memorial of São Paulo and the School Field
Maria Aparecida Baccega e Felipe Corrêa de Mello 97

DEPOIMENTO / TESTIMONY

- Por uma ponte entre o campo e a sala de aula / A Bridge Between the Field and the Classroom
Vinícius Souza e Maria Eugênia Sá.....109

EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE

- Espaços educativos na perspectiva da educação integral / Educational Spaces in the Perspective of Integral Education
Mercês P. Cunha Mendonça, Iolene Mesquita Lobato, Carlla Barbosa de Moraes119

POESIA / POETRY

- Um poeta pelas margens / A Marginal Poet
Adilson Citelli129

RESENHAS / REVIEWS

- Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas) / Construction of Research Guides from the Books of the Educommunication Collection (Paulinas Publishing House)
Ismar de Oliveira Soares.....135

- Transmídia na teleficção brasileira: produtos e possibilidades / Transmediation in Brazilian Television Fiction: Products and possibilities
Sílvia Góis Dantas.....143

- Deslocamentos poéticos pela cidade de São Paulo / Poetic Displacements Through the City of São Paulo
Maria Ignês Carlos Magno.....151

- O Menino e o Mundo* – O simples e o complexo na mesma obra / The Boy and the World – The Simple and the Complex in the Same Work
Claudia Mogadouro.....161

ATIVIDADES EM SALA DE AULA / ACTIVITIES IN THE CLASSROOM

- Atividades com *Comunicação & Educação* – Ano XIX – n. 2 / Activities with Articles of *Communication & Education* – Year XIX – n. 2
Ruth Ribas Itacarambi.....167

Escola, memória, criatividade e poesia – A educomunicação e as artes

Maria Cristina Castilho Costa

Doutora em Ciências Sociais pela FFLCH-USP, livre-docente em Ciências da Comunicação pela ECA-USP, professora associada 3 da ECA-USP, coordenadora do Observatório de Comunicação, Liberdade de Expressão e Censura da USP e autora do livro A Censura em Cena, publicado pela Edusp e Imprensa Oficial.

E-mail: criscast@usp.br

Resumo: Ao apresentar a nova edição, a autora utiliza poesias inspiradas na escola e na educação para demonstrar que a escola não é um espaço destinado apenas ao desenvolvimento científico e da racionalidade, mas, principalmente, à elaboração da subjetividade, ao aprimoramento do potencial psicológico dos alunos, ao despertar da cidadania e à emergência de potencialidades e vocações. A arte, a criatividade, a livre expressão e a subjetividade devem fazer parte necessária e integrante de suas atividades e, há 20 anos, a revista *Comunicação & Educação* vem trabalhando no sentido de, não só reafirmar esses princípios, como apresentar saídas, recursos e experiências que facilitem o cumprimento deste que é um dos mais importantes objetivos da educação.

Palavras-chave: educação; escola; revista *Comunicação & Educação*; apresentação.

Abstract: In the new edition, the author uses poetry inspired by school and by education to demonstrate that the school is not only a space to develop science and rationality, but mainly to develop subjectivity, to improve the psychological potential of students, to awake citizenship and to emerge potentiality and vocation. Art, creativity, free expression and subjectivity are necessary or integral part of their activities and, twenty years ago, the *Communication & Education Journal* has been working to not only reaffirm these principles, but also to present outputs, resources and experiences that facilitate the accomplishment of the most important goals of education.

Keywords: education; school; *Communication & Education Journal*; presentation.

Já fui coisa

Escrita na lousa

Hoje sem musa

Apenas meu nome

Escrito na blusa

O mestre gira o globo

Balança a cabeça e diz

O mundo é isso assim

Livros alunos aparelhos

Somem pelas janelas

Nuvem de pó e giz

Paulo Leminski, no livro
Caprichos e relaxos

As palavras só tem sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos.

Rubem Alves¹

*Minha escola primária...
Escola antiga e antiga mestra.
Repartida em dois períodos
Para a mesma meninada,
Das 8 às 11, da 1 às 4.
Nem recreio, nem exames.
Nem notas, nem férias.
Sem cânticos, sem merenda...
[...]*

“A Escola da Mestra Silvina”, Cora Coralina

*[...] Na saliva na garganta
na palavra escrita primavera
na capa de um caderno antigo
do Grupo Escolar Polidoro Santiago de Timbó
andarilho de linhas esquecidas tortas velhas trilhas
datas de nascimento e burlescos aniversários
andarilho andorinha
em ziguezague na festa
na face de Deus.
[...]*

“O poema do andarilho”, Lindolf Bell

*[...]
Houve um tempo em que a escola
Era uma casa de aprendiz de amor à pátria.
Os muros eram feitos de melado e rapadura.
A professora tinha lábios de sorvete de morango
E o hino nacional era cantado à marsehesa
Ao pé do mastro onde a bandeira tremulava
Como um troféu entre as muralhas da Bastilha.
[...]*

“Aquele tempo era de açúcar”, de Afonso Estebanez Stael

1. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/poemas_sobre_a_educacao>. Acesso em: 20 ago. 2014.

Início a apresentação deste volume da revista *Comunicação & Educação* com trechos de poesias inspiradas na escola e na educação, no dia a dia escolar e na rotina da vida estudantil, porque há muito percebo, em minhas leituras, que essa etapa de nossa vida deixa marcas indeléveis. Essa percepção se acentuou quando, anos atrás, pude coordenar as festividades de centenário de uma das escolas mais antigas de São Paulo, o Colégio Elvira Brandão, fundado em São Paulo, na Alameda Jaú, na década de 1940, época de intolerâncias racial e religiosa no Brasil e no mundo. Progressista, o “Elvira Brandão”², como o chamamos, reunia meninos e meninas; católicos, judeus e árabes, brasileiros e filhos de imigrantes, numa política pedagógica democrática, tolerante e voltada para a formação de uma educação sólida. Com a expansão da população e da região central de São Paulo, o colégio, como outros na mesma época, mudou-se para a região sul da cidade e foi lá que comemorou seus 100 anos de idade. Ex-professora de história e sociologia da escola, fui convidada a participar da organização das comemorações e, para isso, desenvolvi o projeto “Memória”, que consistia em registrar depoimentos de ex-alunos, ex-professores e ex-funcionários que visitavam a nova sede trazendo fotos, velhos cadernos e suas lembranças. Com esses registros, realizamos um vídeo que trazia de volta e reconstruía, através de falas e imagens, o antigo prédio e o dia a dia dos estudantes em décadas anteriores. Pois bem, realizando esse projeto, fiquei bastante tocada com a afetividade que os ex-alunos demonstravam em relação à escola. Mesmo aqueles que haviam sido crianças indisciplinadas e que se lembravam de punições às suas algazarras, falavam dessas memórias com grande prazer e carinho. A escola se mostrou, realmente, passados os anos, lugar privilegiado de sincera amorosidade.

Complementando essas impressões, hoje, participo nas redes sociais de grupos de ex-alunos de colégios onde estudei ou onde ministrei aulas e, igualmente, percebo uma grande afetividade em relação às experiências escolares, às relações estabelecidas com professores e colegas e, não raro, testemunho declarações de intensa gratidão e saudade para com o tempo de escola. Tais registros acentuam essa certeza: a experiência escolar é fundamental na formação de nossa personalidade, na organização de nossa vida profissional e na elaboração de nossa sociabilidade, de nossas referências afetivas e de nossa história.

Decidi iniciar essa apresentação por tais considerações porque, como professora responsável, na Escola de Comunicações e Artes da USP, por disciplinas como “Mídia e Sociedade” e “Arte, Mídia e Sociedade”³, fico tentada, mais uma vez, a demonstrar que a escola não é um espaço destinado apenas ao desenvolvimento científico e da racionalidade, mas, principalmente, à elaboração da subjetividade, ao aprimoramento do potencial psicológico dos alunos, ao despertar da cidadania e à emergência de potencialidades e vocações. Claro que, para cumprir com tão complexo e diversificado objetivo de forma eficiente, os meios utilizados devem ser igualmente diferenciados. A arte, a criatividade, a livre expressão e a subjetividade devem fazer parte necessária e integrante

2. Elvira Brandão era o nome de sua fundadora, uma professora especializada na preparação de alunos para os processos seletivos de ingresso em outras escolas e que resolveu, de forma pioneira, abrir seu próprio ginásio dedicado a meninos e meninas.

3. Disciplinas obrigatórias do curso Licenciatura em Educomunicação do Departamento de Comunicações e Artes, da Escola de Comunicações e Artes da USP.

de suas atividades. Tais princípios vêm sendo lembrados e explicitados não só em artigos e publicações científicas, mas também em romances e roteiros cinematográficos que mostram o papel importante da escola em possibilitar experiências subjetivas e afetivas determinantes nos rumos dos acontecimentos que enfrentam os personagens destas obras. Mesmo sendo numerosos os exemplos, quero destacar um filme – *Vermelho como o céu* – o qual relata a história de um garoto que, tendo se tornado praticamente cego em um acidente, passa a frequentar uma escola destinada a deficientes visuais. Lá, superando suas dificuldades físicas, consegue desenvolver sua criatividade elaborando sensíveis narrativas através de recursos sonoros. Nessa tentativa de interpretar o mundo através de outras formas de percepção e sensibilidade, Mirco, o protagonista, explica a cor azul, da qual se lembra, como sendo *semelhante ao vento que bate no rosto quando se anda de bicicleta*⁴.

Como esse, outros filmes e romances mostram e enfatizam a função da escola no despertar de sensibilidades múltiplas, capazes de permitir o desenvolvimento de potencialidades e a superação de dificuldades. Há 20 anos, a revista *Comunicação & Educação* vem trabalhando no sentido de não só reafirmar esses princípios, como apresentar saídas, recursos e experiências que facilitem o cumprimento deste que é um dos mais importantes objetivos da educação. Vejamos então o que o volume que ora lhes apresento traz nesse sentido – fazer da escola um espaço de interdisciplinaridade, múltiplas linguagens, liberdade de expressão e criatividade. Esta apresentação, entretanto, vai reunir os diversos textos de acordo com sua familiaridade temática e não conforme aparecem no Sumário e nas seqüência de Seções. Sendo esta uma publicação *on-line*, esta opção parece justificável.

EDUCOMUNICAÇÃO

Ismar de Oliveira Soares nos traz um artigo no qual, como grande protagonista da consolidação da Educomunicação no Brasil e no exterior, recupera a história de surgimento, afirmação e reconhecimento dessa nova área do conhecimento que alia Comunicação e Educação. Ressalta a importância da América Latina nesse cenário e, em especial o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, realizado em São Paulo, em 1998.

O mesmo autor traz mais informações para os leitores interessados na construção e consolidação da Educomunicação. Com o título de “Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação”, Soares nos apresenta a coleção de livros da Editora Paulinas sobre o tema. Com cinco títulos de autores nacionais e internacionais, aborda desde a Gestão da Comunicação em Espaços Educativos até Epistemologia da Educomunicação.

Ainda no campo da Epistemologia, a revista publica o ensaio de Divina Frau-Meigs, “Transletramentos: operar a transição digital e o domínio da cultura da informação”. Professora da Universidade Sorbonne, Paris III, Frau-Meigs

4. *Vermelho como o céu*. Itália, Cristiano Bortone, 2006, 1h36min.

explica o conceito de transletamento – um processo híbrido de vários processos de “educação para..”. Procurando desviar de questões que contrapõem conteúdo à técnica e informação à postura crítica, a autora analisa as propostas atuais trazidas pelas culturas da informação. Nesse novo modelo, as questões se renovam e exigem uma ruptura epistemológica que envolve cognição e conexão que superam antigas polaridades. O texto de Frau-Meigs está na seção Artigo Internacional.

FOCANDO A CIDADANIA

A prática da educomunicação tem como um de seus objetivos mais importantes o desenvolvimento da cidadania e o estímulo a uma participação consciente do jovem na sociedade. Diversos artigos do presente número da revista *Comunicação & Educação* debruçam-se sobre o tema. “Mídias escolares: a cidadania na prática da educomunicação” é o título do texto de autoria de Valdir José Morigi, Francisco Zarpelon Corrêa e Joel Felipe Guindani. No artigo, analisam-se as diversas dimensões da cidadania, mostrando a importância da comunicação na atualidade, constitutiva da *Cidadania comunicativa ideal*, ou seja, projetos de transformação social postos em movimento através de uma prática comunicacional sistemática. Exemplo desse tipo de projeto é o AlemRede, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

Mercês Pietsch Cunha Mendonça, Iolene Lobato e Carlla Barbosa de Moraes são as autoras do texto “Espaços educativos na perspectiva da educação integral”, no qual abordam as possibilidades dos espaços urbanos, não destinados prioritariamente ao ensino, servirem à prática educativa. Com base na observação de experiências nesse sentido, as autoras demonstram as possibilidades, necessidades e interesse de que os processos de aprendizagem extrapolem os limites da sala de aula, ganhando a cidade e cumprindo o que educadores como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira defenderam em suas propostas. O texto elaborado por elas aparece na seção Experiência.

Buscando também ampliar o conceito de educação e de cidadania, Vinícius Souza e Maria Eugênia Sá, fotógrafos, jornalistas e documentaristas, abordam em “Por uma ponte entre o campo e a sala de aula”, as possibilidades de se apresentar aos estudantes imagens que a grande mídia comumente não divulga. “Realidades e invisibilidades midiáticas” é o título da proposta de trabalho que já tem 15 anos, na qual procuram trazer registros da realidade para o público através de palestras, *blogs* e salas de aula. A experiência desses pesquisadores está na seção Depoimento.

CIDADANIA, MEMÓRIA E DIREITOS HUMANOS

A entrevista deste número da revista *Comunicação & Educação*, realizada por Cláudia Nonato, é com Simone Pereira, uma das coordenadoras

da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), projeto desenvolvido pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que visa a democratização da educação. Destinado principalmente aos membros do MST e a outros estudantes vindos de outros movimentos sociais do Brasil e do exterior, a ENFF encara a educação como um direito, cujo objetivo é a formação de consciência crítica e o preparo para a militância. São diversos níveis de ensino que vão da alfabetização ao mestrado realizado com diferentes instituições universitárias, havendo uma grande preocupação com a área da comunicação, considerada essencial para a compreensão da sociedade e para a atuação do movimento.

Ainda nessa linha de priorizar a cidadania e a visão crítica da realidade, temos o texto de Maria Aparecida Baccega e Felipe Corrêa de Mello: “Memória, comunicação e cultura: o diálogo entre o Memorial da Resistência do Estado de São Paulo e o campo escolar”. Destinados à pesquisa, coleta, conservação e comunicação de memórias para a reconstituição de importantes períodos históricos, os memoriais desempenham relevante papel na defesa da cidadania. Como afirmam os autores, o principal objetivo do que escrevem é mostrar que os memoriais constituem mídias fundamentais de uma cultura democrática e de respeito aos direitos humanos. São eles que, servindo a funções educativas e atuando junto às escolas, testemunham momentos de violência, repressão e resistência, muitas vezes esquecidos da história oficial e da prática rotineira da formação escolar. Esse texto está na seção Crítica.

HQS, CINEMA E TELEVISÃO

Ao lado dessas importantes reflexões sobre a Educomunicação, sua epistemologia e objetivos educacionais e políticos, há, neste volume da revista *Comunicação & Educação*, ensaios que trazem experiências e análises sobre as mídias e os produtos mediáticos, acompanhadas de justificativas sobre como e por que introduzi-los na prática educativa. Na tentativa de mostrar que as múltiplas linguagens abrem novas possibilidades de expressão para os estudantes, além de aproximar a escola do dia a dia dos alunos, Alan Bonner da Silva Costa e Edson Pereira da Silva nos contemplam com artigo no qual analisam *Niquel Náusea*, conhecida revista em quadrinhos brasileira. Através da análise do discurso, mostram aos leitores que as tirinhas podem ser usadas para ilustrar teorias científicas, bem como despertar o senso crítico dos alunos.

Leda Tenório da Motta e Márcia do Carmo Felismino Fusaro, autoras de “Cinema e Educação: reflexões e interfaces”, procuram mostrar, com base nas teorias desenvolvidas por Gilles Deleuze, a pertinência de se utilizar na prática educativa o documentário de Alain Resnais, *Toda a memória do mundo* (1956). Nesse trabalho, conforme discorrem no texto, as autoras consideram que Resnais realiza uma ampla e densa reflexão sobre o conhecimento.

Também relacionando cinema e educação, Claudia Mogadouro nos contempla com o texto “*O Menino e o Mundo – O simples e o complexo na mesma obra*”. A autora se debruça sobre este filme de animação dirigido pelo brasileiro Alê Abreu, vencedor do Festival de Annecy, na França, em 2014. Mogadouro salienta ser o filme uma obra humanista e densa que “mostra a complexidade do mundo por meio de um desenho simples de menino”.

Por fim, Maria Ignês Carlos Magno nos coloca diante do filme brasileiro *Não por acaso*, dirigido por Philippe Barcinski. Evocando Mario de Andrade, a autora de “Deslocamentos poéticos pela cidade de São Paulo” analisa essa obra que tem na cidade-título um de seus protagonistas. Sobre o cenários dos intensos fluxos urbanos, as histórias dos demais personagens se desenrolam.

Do cinema, vamos para a televisão. Sílvia Góis Dantas elabora interessante resenha sobre o livro *Estratégias de transmidiação na ficção televisiva brasileira*, volume 3 da Coleção Teledramaturgia, que apresenta os resultados da pesquisa colaborativa realizada ao longo de 2012 e 2013 pela Rede de Pesquisadores Brasileiros da Ficção Televisiva Obitel-Brasil. Trata-se de importante contribuição desse grupo de autores, sob liderança de Maria Immacolata Vassallo de Lopes, que buscam trabalhar o conceito de transmidiação, o qual, nesta obra, diz respeito a produção, distribuição, circulação e recepção da ficção televisiva, assim como a um novo engajamento do consumidor/usuário na trama ficcional.

ESCOLA E PRODUÇÃO RADIOFÔNICA

Ana Luisa Zamboni Gomes é a autora de “A parceria e a cooperação como dispositivos de gestão de redes temáticas de rádio”. Também ela está interessada em fluxos, mas, em vez dos fluxos urbanos da metrópole, Gomes analisa o Projeto OBORÉ, criado em 1990, prevendo a divulgação pelas emissoras de rádio de matérias criadas para estimular a abordagem de temas de interesse público, tais como educação, saúde, direitos humanos e igualdade social. A autora desenvolve projeto de intervenção para uma melhor gestão dessa rede temática de rádio que se realiza através de parcerias entre a OBORÉ e as emissoras de rádio. O Projeto de Intervenção foi apresentado como requisito para o Curso de Especialização em Gestão da Comunicação, da ECA-USP.

MAIS POESIA

Finalmente, para terminar esta apresentação como a começamos, isto é, com poesia, indicamos o texto “Um poeta pelas margens”, de Adilson Citelli sobre o poeta Chico Alvim. Segundo Citelli, o poeta cria, em diálogo com autores como Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade, o poema curto, o poema-piada, fazendo uso da linguagem coloquial e cotidiana. Em “Carnaval”, o poeta diz:

*Sol
Esta água é um deserto
O mundo, uma fantasia
O mar, de olhos abertos
engolindo-se azul
Qual o real da poesia?*

Assim, começando por poesia e com ela terminando, expresso minha convicção de que com ela se faz boa educomunicação.

Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação

Ismar de Oliveira Soares

Professor titular da Universidade de São Paulo, na Licenciatura em Educomunicação da Escola de Comunicações e Artes. Coordenador do NCE (Núcleo de Comunicação e Educação da USP). Presidente da ABPEducom (Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação).

E-mail: ismarolive@yahoo.com

Resumo: O artigo recupera aspectos históricos relacionados à aproximação entre a Comunicação e a Educação, levando em conta o surgimento de projetos na área, e a mobilização de instituições em torno ao tema, nos últimos 60 anos, como foi o caso da Unesco, em sua busca pelo envolvimento dos Estados latino-americanos numa questão que a todos parecia secundária. Num segundo momento, volta-se especificamente para a América Latina, mostrando como, a partir dos anos de 1960, algo específico e típico passa a ocorrer por aqui, distanciando o movimento pela educação midiática dos países do nosso continente dos esforços europeus e norte-americanos em promover a *Media Literacy*. Recordamos especificamente o papel do I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação (São Paulo, 1998), em tornar mundialmente conhecido um conceito que viria dar nova vida à promoção da educação midiática no continente: a Educomunicação.

Palavras-chave: Educomunicação, Educação Midiática, *Media Education*, *Media Literacy*, Mídiaeducação.

Abstract: The paper analyses the historical aspects related to the approximation between Communication and Education, considering the emergence of projects in the area and the mobilization of institutions around the subject in the last 60 years. An example was the search of Unesco for the involvement of Latin American states in a matter that seemed secondary to everyone. Then, the paper focuses specifically on the Latin America context, showing how, from the 1960s, something specific and typical occurs, separating the movement towards the media education in Latin American countries from the European and North American efforts to promote Media Literacy. The paper also analyses the role of the I International Congress on Communication and Education (São Paulo, 1998) in making known worldwide a concept that would give new life to the promotion of media education in the continent: the Educommunication.

Keywords: Educommunication, Media Education, Media Literacy.

1. INTRODUÇÃO

O tema da educação “sobre” e “com” a mídia tem sido objeto de inúmeros congressos nos últimos anos, em todo o país. O Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE-USP) voltou-se ao assunto durante seu VI Encontro Brasileiro de Educomunicação (São Paulo, setembro de 2013), com quatro mesas-redondas, 20 painéis e 78 trabalhos acadêmicos, contando com a presença de representantes do MEC (Programa Mais Educação), da Prefeitura de São Paulo (Programa Educom da Secretaria Municipal de Educação), assim como do setor de Comunicação da Unesco/Brasil. Na ocasião, a Unesco lançou a tradução para o português de sua mais recente contribuição internacional à questão, o manual intitulado: *Alfabetização midiática e informacional. Currículo para formação de professores* (Unesco/UFTM, 2013)

O presente texto corresponde a uma síntese do conteúdo das minhas intervenções no evento, enquanto presidente da comissão organizadora.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS DA APROXIMAÇÃO ENTRE A COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO

Nos anos de 1970 e seguintes, os especialistas tinham seus olhos voltados para países como a Inglaterra, a Austrália e o Canadá, identificando-os como referências na área da Educação Midiática, pela originalidade e abrangência de seus programas, assim como pelo apoio que recebiam de seus respectivos governos. Nos Estados Unidos, o reconhecimento e a valorização do assunto oscilaram na dependência do envolvimento do governo: em períodos republicanos, pouco apoio; já em tempos democratas, relativa expansão, especialmente nas escolas públicas. No final do primeiro mandato de Clinton, por exemplo, a *Media Literacy*, até então presente nos programas educativos de apenas 12 dos estados, alcançou definitivamente os parâmetros curriculares (*academic standards*) de todas as unidades federadas¹.

Na Europa – no início de 2007 –, era o governo francês que informava haver adotado a *Éducation aux Médias* como conteúdo curricular obrigatório em todas as escolas do país, isso depois de um longo esforço da Clemi, instituição mantida pelo Ministério da Educação, cujo trabalho foi o de estimular e formar professores para o desenvolvimento de atividades no campo². Na América Latina, o tema não chegou a ganhar *status* de política pública, permanecendo restrito à iniciativa de indivíduos, grupos isolados ou instituições formadas por religiosos, educadores, acadêmicos ou ativistas políticos do Movimento Popular, sem nunca ter provocado um consenso sobre metas, objetivos ou metodologias. Merece destaque, contudo, o florescimento, em países como a Argentina, de programas de educação para os

1. Uma visão de como a intelectualidade norte-americana valoriza a Educação Midiática pode ser obtida com a leitura do *paper Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, de Henry Jenkins (coord.), Diretor do Comparative Media Studies Program, do Massachusetts Institute of Technology. Disponível em: <https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2014.

2. Em 2013, o Centre de Liaison de L'Enseignement et des Médias d'Information (Clemi) celebrou seus 30 anos de assistência aos programas de educação aos meios na França. Disponível em: <www.clemi.org/fr>. Acesso em: 11 jul. 2014.

meios com resultados efetivos e abrangência nacional, como o implementado pela ONG Las Otras Voces³.

A exemplo do que ocorre na Argentina, igualmente no Brasil, a dedicação ao assunto tem sido encontrada com maior frequência no trabalho das organizações não governamentais⁴ e na ação de núcleos acadêmicos, tanto do campo da Educação quanto da Comunicação⁵. E foi a partir da contribuição destas ONGs e da universidade – geradoras de novas orientações e metodologias de trabalho – que a questão da Educação Midiática começou a se aproximar das políticas públicas, como comprova o projeto Nas Ondas do Rádio (Prefeitura de São Paulo)⁶. Em outras palavras, a educação para uma recepção ativa e crítica das mensagens midiáticas apesar de continuar sendo obra de pioneiros, avança com expectativas positivas para o futuro.

3. CORRENTES TEÓRICAS

Antes de seguirmos na descrição das diferentes práticas no campo, é necessário observar que não existe, como muitos manuais fazem supor, um modelo único de se promover a Educação Midiática. Historicamente, os programas estabelecidos filiam-se, entre outros possíveis, a três protocolos básicos, entendidos como conjuntos de conceitos e normas que garantem a identidade das ações, sua coerência e aceitação pública: o moral, o cultural e o mediático (ou educacional).

O **Protocolo Moral** é o mais antigo e ainda hegemônico, que remonta aos anos de 1930. Desde esta época, religiosos de diferentes denominações, referendados pelo Vaticano e as encíclicas dos papas Pio XI, Pio XII e Paulo VI têm sido perseverantes em desenvolver atividades educativas, algumas de caráter sistemático, contra os perigos representados, inicialmente, pela produção cinematográfica, e, na sequência, pela “invasão” da mídia, que adentrou com muita rapidez o interior dos lares, a partir dos anos de 1950. A título de exemplo, campanha com um abaixo-assinado de 10 milhões de assinaturas obrigou Hollywood a adotar regras de conduta (Código Hays), comprometendo-se a controlar os excessos denunciados por esta vertente. Para tanto, uniram-se judeus, protestantes e católicos, no mais expressivo ato ecumênico da história moderna⁷. A permanência desta corrente apoia-se no entendimento de que a liberdade de expressão não pode, sob qualquer hipótese, suprimir o direito da infância e da juventude em contar com uma produção midiática de qualidade, elaborada a partir do conceito de responsabilidade social. Explica, por outro lado, o apoio de setores da sociedade a um dispositivo como a classificação indicativa dos espetáculos. Há os que vão mais adiante, lutando para que se eliminem algumas tradições consolidadas no mercado, como publicidade dirigida a crianças.

3. Disponível em: <www.lasotrasvoces.org.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=6&Itemid=11>. Acesso em: jul. 2014.

4. Com destaque para o trabalho da ONG Viração Educomunicação (www.viracao.org), presente em todo o território nacional, com grupos de jovens se articulando para produzir comunicação, a partir de um planejamento e uma gestão compartilhada. Ver também o trabalho do conjunto das ONG que fazem parte da Rede CEP – Comunicação, Educação e Participação (www.redecep.org.br), assim como o serviço oferecido pela **ONG Planetapontocom** (<http://planetapontocom.org.br>).

5. Tomamos como referência o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP), cujas pesquisas deram origem ao presente artigo. No entanto, a circulação de *papers* sobre a prática educacional no Brasil, em eventos científicos, na primeira década do século XXI (MESSIAS, 2011), bem como a produção de mais de 97 pesquisas acadêmicas, registradas no banco de teses da Capes, entre os anos de 2000 e 2012 (PINHEIRO, 2013), demonstram que são numerosos os centros de pesquisas, em programas de pós-graduação em Educação, Comunicação e Ciências Humanas, que se interessam pelo assunto.

6. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimo/educ-com/nasondas.aspx>>. Acesso em: jul. 2014.

7. SOARES, Ismar de Oliveira. **Do Santo Ofício à Liberdade**. São Paulo: Paulinas, 1988, p. 79.

O **Protocolo Cultural** parte do princípio de que a comunicação e os meios de informação fazem parte da cultura contemporânea, pelo que merecem ser conhecidos e estudados. Admitem que uma criança ou jovem que tenha acesso a informações sobre a mídia ficará imune a seus excessos, especialmente os que exercem efeitos psicológicos sob sua formação. A principal consequência desse movimento em território americano foi o crescente envolvimento com o tema por parte de pediatras e psicólogos, levando o Senado a financiar a produção e distribuição de manuais sobre *Media Literacy* a professores de língua inglesa, em todo o país. A Unesco, a partir de sua sede em Paris, dá sustentação a esta perspectiva de *Media Education*, legitimando os esforços de pioneiros, em todo o mundo, no sentido de criar e implantar currículos no ensino formal. O que caracteriza esta vertente é seu foco na relação dos educandos com os meios de comunicação e as novas tecnologias ou, simplesmente, com a *mídia*. Esta é a razão pela qual esta maneira de trabalhar o tema ganha denominações como *Educación para los Medios*, na Espanha⁸; *Educação para os Medias*, em Portugal⁹ e *Mídiaeducação*, no Brasil¹⁰.

O **Protocolo Mediático** é uma corrente recém-sistematizada, apesar de haver se estabelecido na América Latina desde os anos 1980. Parte da luta do Movimento Social pela universalização do direito à comunicação, trabalhando para garantir a todos os sujeitos sociais, pela educação, o “acesso à palavra”, tradicionalmente negado aos mais pobres e excluídos. O foco desta vertente não é a mídia, em si, mas o processo comunicativo em sua abrangência. O designativo “mediático” aponta para o reconhecimento alcançado pela Teoria das Mediações Culturais¹¹ que assegura que todos estamos inseridos nos diferentes ecossistemas comunicativos que nos envolve, transitando entre as funções de emissores e de receptores de comunicação. No caso, a Educação para a Comunicação, aqui denominada como Educomunicação¹² preocupa-se fundamentalmente com o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens. Para que a meta seja alcançada, todas as formas de comunicação são objeto de análise, desde a interpessoal, a familiar, passando pela escolar, até chegar à midiática massiva. Na escola, o que se propõe é a revisão das disfunções comunicativas oriundas das relações de poder, buscando-se formas democráticas e participativas da gestão escolar, com o envolvimento das novas gerações. O que distingue este protocolo é sua intencionalidade: valoriza a mídia e inclui sua análise e uso como procedimento metodológico, mas vai além dela em seus propósitos e metas. Opera por projetos, valorizando todas as formas de expressão, especialmente a artística, tendo como objetivo a ampliação do potencial comunicativo da comunidade educativa e de cada um de seus membros. No caso, professores e alunos são igualmente aprendizes e igualmente educomunicadores.

8. AGUADED, José Ignacio. *La Educación para los Medios. Modelos asociativos en España y Portugal*. Disponível em: <<http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/52.pdf>>. Acesso em: jul. 2014.

9. Ver: <www.dgidc.min-edu.pt/educacaoocidadania/index.php?s=directorio&pid=93>. Acesso em: jul. 2014.

10. Ver: <<http://planeta-pontocom.org.br/midiaeducacao>>. Acesso em: jul. 2014.

11. Como visto em: MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Comunicação e Mediações Culturais*. *Revista Brasileira de Comunicação*, São Paulo, vol. XXIII, n. 1, jan./jun. 2000, pp. 151-163.

12. O assunto foi largamente desenvolvido pelo autor Ismar de Oliveira Soares, cujos trabalhos são referenciados na bibliografia. Informações preliminares sobre o conceito podem ser obtidas no artigo *Caminhos da Educomunicação, na América Latina e nos Estados Unidos*, também de Ismar de Oliveira Soares (ECA-USP). Disponível em: <https://sites.google.com/site/midiaseducaconce2/cadernos_3>. Acesso em: jul. 2014.

4. PERCURSOS DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA AMÉRICA LATINA

É importante registrar que a Educação Midiática na América Latina remonta, pelo menos, aos anos de 1960 e pode ser descrita a partir dos projetos que se sucederam ao longo do tempo ou, ainda, pelas ideias que lhes deram sustentação.

O primeiro programa consistente de que se tem notícia voltava-se especialmente para a análise da produção cinematográfica por crianças, incluindo a produção de audiovisual por parte dos pequenos. Foi criado no ano de 1968, numa iniciativa do pedagogo Luis Campos Martínez. Denominava-se Plan de Niños (PLAN-DENI) e previa a preparação de professores para trabalhar com o cinema em sala de aula. A partir de 1969, a Ocic (Organização Católica Internacional de Cinema) assumiu o PLAN-DENI e, ao longo das três décadas seguintes, o multiplicou em países como o Uruguai, o Brasil, o Paraguai, a República Dominicana, além do Equador. No Brasil, o programa denominou-se Cineduc, estabelecendo-se no Rio de Janeiro, com atuação até o presente momento¹³. Bebendo, inicialmente, dos fundamentos do protocolo cultural, o PLAN-DENI converteu-se no mais precursor exemplo da prática educacional, no continente latino-americano.

Já os jovens adultos contavam com os cineclubes, estes, sim, uma tradição que chegou da Europa e do Canadá. Fato notável foi o uso dos debates sobre a produção cinematográfica internacional, para acalantar, nos círculos de cultura, discussões sobre temas filosóficos e políticos, na efervescente sociedade do início dos anos 1960.

Na década de 1970, assistiu-se a uma dura reação dos intelectuais e educadores latino-americanos à possível influência dos meios de comunicação – especialmente da televisão – sobre crianças e jovens. Tal reação tinha dois fundamentos, teoricamente opostos.

Os intelectuais preocupavam-se com o estudo das estruturas econômicas e políticas que davam suporte a toda forma de comunicação (crítica às empresas e aos governos que ofereciam retaguarda aos veículos de informação). Estavam atentos e denunciavam uma evidente dependência cultural que o hemisfério Sul mantinha com relação ao hemisfério Norte, em termos de produção e distribuição de bens culturais e comunicacionais. A teoria que sustentava tais manifestações tinha como base a corrente marxista da imposição da ideologia das classes dominantes (detentora dos meios de informação) sobre as classes dominadas (consumidora dos meios)¹⁴.

Aqueles que se envolviam com a Educação Midiática adotavam, por sua vez, a visão de pesquisadores norte-americanos, de linha liberal, como Laswell e Schramm¹⁵, para quem a eficácia do processo comunicativo era garantida pela teoria dos efeitos, isto é, pela prevalência do emissor sobre

13. RAMOS, Pablo. *Tres décadas de Educomunicación en América Latina: los caminos del plan DENI*. OCLACC – Organización Católica Latinoamericana y Caribeña de Comunicación, Quito, 2001.

14. AGUIRRE, Jesús María; BISBAL, Marcelino. *La ideología como mensaje y masaje*. Caracas: Monte Avila Editores, 1981.

15. LASWELL; SCHRAMM. *Proceso y efectos de la Comunicación Colectiva*. Quito: Ciespal, 1964.

o receptor (os poderosos meios de comunicação dirigiam o imaginário de uma audiência passiva). A teoria dos efeitos era uma das vertentes, na educação, da teoria da aprendizagem social, de cunho comportamentalista (as crianças e jovens aprendiam com a mídia, que necessitava ser vigiada). Nos programas levados às salas de aula, o objeto de estudo eram as mensagens dos meios e seus impactos (os estereótipos que carregavam) e não exatamente os processos de produção ou a estrutura de poder por trás deles, como ocorria na corrente que defendia a perspectiva ideológica.

De todas as formas, por motivos diferentes, as duas correntes eram denunciadoras e desconsideravam a capacidade de reação e resposta do público consumidor. O processo de rejeição daí decorrente provocava, em última análise, o abandono da possibilidade de um diálogo entre o mundo da comunicação (tido como o espaço do entretenimento e do lazer descomprometido e promíscuo) e o da educação (o espaço sério da formação), levando, finalmente, a uma resistência dos sistemas educativos aos próprios programas de Educação Midiática. Foi nesse contexto que a Unesco decidiu intervir, incentivando propostas de formação a partir de uma terceira via: a do desenvolvimento cultural dos povos do continente.

5. UNESCO: EDUCAÇÃO MUDIÁTICA, CONDIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

Foi, na verdade, no âmbito do debate em torno do desenvolvimento da América Latina – e não na discussão da questão específica da influência da mídia na sociedade – que teve início a ação articuladora da Unesco, na tentativa de aproximar Comunicação e Educação, na esfera das políticas públicas.

Para tanto, a organização promoveu um encontro no México, em dezembro de 1979, reunindo os ministros da Educação e do Planejamento dos países do continente, com o objetivo de examinar os problemas fundamentais da educação no contexto do desenvolvimento geral da região, criando, para tanto, um plano comum, denominado Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe. Em decorrência, em abril de 1981, a Unesco reuniu ministros da Educação, em Quito, para especificar as ações nas áreas do uso dos meios de comunicação nas escolas, bem como no tópico da educação crítica frente às mensagens massivas¹⁶. A partir desta deliberação, a organização ampliou sua presença, apoiando, entre outras ações, os Seminários Latino-americanos de Educação para a Televisão realizados, respectivamente, em Santiago, Chile (1985), Curitiba, Brasil (1986) e Buenos Aires, Argentina (1988), com uma síntese, em 1990, em Las Vertientes, Chile¹⁷.

Descobriu-se, então, que os poucos educadores para os meios do continente, reunidos em ONG ou em Centros de Pesquisa, agora sintonizados

16. GUTIÉRREZ, Francisco. *Educación y comunicación em el Proyecto Principal*. Santiago do Chile: Unesco, 1984.

17. MIRANDA, Martín (ed.). *Educación para la comunicación. Manual Latinoamericano*. Santiago do Chile: Unicef/Ceneca, 1992.

com o Projeto Principal, haviam paulatinamente abandonado, na passagem da década, tanto as teorias manipulatórias como o paradigma da ideologia. Não lhes servia mais o cientificismo sistêmico, quanto menos o moralismo exacerbado. Buscavam, em outra direção, a formulação de uma síntese que desse apoio coerente a uma efetiva luta pela democratização das políticas de comunicação no continente, tendo como base a proposta de implantação de uma nova ordem mundial da informação e da comunicação (sob a sigla Nomic). Caminho estratégico foi, para tanto, a ponte construída entre os referenciais sobre o planejamento da ação participativa em projetos para o desenvolvimento¹⁸, de um lado, e as práticas de negociação de sentidos reconhecidas pela teoria das mediações culturais¹⁹ de outro.

Em consequência, o fato afastou, paulatinamente, um grupo significativo de ativistas latino-americanos da visão tradicional centrada no fenômeno midiático – com os registros de atos de violência, apelo sensual ou de manipulação da informação –, colocando-o no caminho de busca por um novo sentido de se fazer “educação para a comunicação”.

Seguiu nesta trilha, por exemplo, o Projeto de Leitura Crítica da Comunicação, da UCBC²⁰, no Brasil, que dos anos 1980 aos 1990, ofereceu um serviço de formação às lideranças do movimento popular e a docentes interessados na análise da presença da cultura midiática na sociedade. A essência da metodologia consistia em permitir a pessoas e grupos que descobrissem a natureza de suas relações com a mídia, a partir de seu lugar social e de seus próprios interesses (perspectiva dialética, em oposição a uma perspectiva positivista e cognitivista), ao que se somava o convite para que se apoderassem das linguagens e dos processos de produção. Desse esforço, surgiu a denominada comunicação alternativa ou popular, dos anos de 1970 e 1980, no continente.

O texto conclusivo do referido Encontro de Las Vertientes traz o sinal das mudanças: o título do relatório já não falava mais em “Educação para a televisão” ou para outra mídia em particular, mas em “Educação para Comunicação”, esta entendida como fenômeno essencialmente humano e político.

6. DE PROBLEMA EDUCATIVO A UM PROBLEMA DE NATUREZA CULTURAL. O PAPEL DO I CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

No final da década de 1990 (exatamente, em maio de 1998), os especialistas em “educação para a comunicação” da América Latina ganharam uma oportunidade de trocar suas visões e propostas com “educadores para a mídia” (*media educators*) dos mais importantes países do mundo. Em São Paulo, realizou-se o I Congresso Internacional sobre Comunicação e

18. BORDENAVE, Juan Diaz; CARVALHO, Horácio Martins de. *Comunicação e planejamento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

19. MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Comunicação e Mediações Culturais*. *Revista Brasileira de Comunicação*, São Paulo, vol. XXIII, n. 1, jan./jun. 2000, pp. 151-163.

20. O LCC foi promovido pela UCBC (União Cristã Brasileira de Comunicação), organização que se notabilizou pela promoção anual dos Congressos Brasileiros de Comunicação Social e pelo poder de mobilização junto ao movimento popular a partir dos meados da década de 1970. Adotando uma perspectiva dialética de análise da mídia, chegou a organizar uma média de 60 encontros de formação ao ano, em todo o país, ao longo dos anos 1980. Ver: GOMES; SOARES (1988).

21. Sobre o NCE-USP, ver ALVES, 2002.

22. O WCME, já extinto, surgiu a partir dos congressos internacionais sobre Pedagogia da Imagem, que reuniram especialistas de todo o mundo, ocorridos em La Coruña, Espanha, nos meados da década de 1990.

23. Compareceram ao evento intelectuais como: Robert Ferguson (Inglaterra), Barry Duncan e Carolyn Wilson (Canadá), Guillermo Orozco (México), Geneviève Jacquinot (França), Kathleen Tyner (USA), Mario Kaplún (Uruguai), Gabriela Bergomas (Argentina), Robyn Quin (Austrália), Costas Criticos (África do Sul), José Luis Olivari Reyes (Chile), Pablo Ramos (Cuba), Martín Alfonso Gutiérrez, Roberto Aparici, Carmen Mayugo e Sara Renè (Espanha).

24. Segundo Devadoss, dos cinco eventos internacionais que ofereceram maior contribuição para o estudo da *Media Education* no mundo, entre 1990 e 2000, três foram promovidos na Europa, com a colaboração direta da Unesco: o Congresso de Toulouse, julho de 1990, com o tema “New Directions in Media Education”; o Congresso de La Coruña, Espanha, sobre “Pedagogics of Representation”, julho de 1995; e o congresso de Paris, abril de 1997, sob o título “The Young People and the Media Tomorrow”. Os dois outros ocorreram fora da Europa, respectivamente, no Brasil: o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, maio de 1998, sobre “Multimedia and Education in a Globalized World”, e no Canadá, o Congresso de Toronto, (2000), sobre “Children, Youth and the Media beyond the Millennium” (DEVADOSS, 2006).

25. Idem, pp. 30-31.

Educação, convocado pelo NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (coordenado por Ismar Soares)²¹, com apoio do WCME – World Council for Media Education (com sede em Madri, presidido por Roberto Aparici)²², tendo como tema “Multimedia and Education in a Globalized World”. O evento foi realizado simultaneamente nas sedes do Instituto Cultural Itaú e do Sesc Pompeia, com a participação de 1.500 pessoas, sendo como palestrantes internacionais 170 especialistas, provenientes de 30 países²³.

O I Congresso Internacional foi objeto de estudos acadêmicos, no Brasil e no exterior. Em 2004, por exemplo, o pesquisador indiano Joseph Sagayaraj Devadoss defendeu tese doutoral junto a UPS (Universit  Pontificia Salesiana), de Roma, tendo o Congresso de São Paulo como um de seus objetos, concluindo, ao final, que este havia sido um dos cinco eventos mais importantes ocorridos em todo o mundo sobre o tema da *Media Education*, na década de 1990²⁴.

Em seu trabalho, o autor, presente ao evento, constata a circula o de novas ideias provenientes tanto da Europa quanto da América Latina. Entre as novas perspectivas circulantes, destaca a proposta de Buckingham no sentido de se abandonar o enfoque protecionista em rela o às crianças, valorizando uma prática que viesse acompanhada de experiências práticas. Outro ponto de vista em destaque foi o de Roberto Ferguson, para quem a *Media Education* deveria estar focada numa metodologia que favorecesse a constru o coletiva e solidária de conhecimentos a serviço da análise crítica da média. De Ismar Soares, identificou a proposta de que a *Media Education* tivesse seu centro de preocupa es no processo comunicativo e não, exclusivamente, na análise dos meios de informa o em si mesmos.

Segundo o pesquisador, os debates ocorridos permitiram que, essencialmente, a *Media Education* deixasse de ser vista como um problema meramente educativo para transformar-se num problema de natureza cultural. Registra, por outro lado, a emergência de um conceito até então desconhecido: a Educomunica o. Literalmente, afirma o autor, no texto da tese publicada em livro, na  ndia, em 2006, citada aqui em tradu o livre:

O congresso assumiu a Educa o para a Média (*Media Education*) não simplesmente como uma questão educacional, mas, sobretudo, como um problema cultural. Tornou conhecido as, até então, desconhecidas experiências latino-americanas relacionadas   educa o midiática, trazendo a público o conceito da Educomunica o, assim como o perfil profissional do Educomunicador (*Educommunication concept and Educommunicator profile*). Promoveu, finalmente, um efetivo diálogo entre pesquisadores do campo da *Media Education* e professores de sala de aula²⁵.

7. EDUCOMUNICAÇÃO ENCURTA O CAMINHO DE CONVENCIMENTO DO SISTEMA EDUCATIVO EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

De 1998 até este início de segunda década do século XXI (2014), a observação de Davadoss segundo a qual o tema da relação Comunicação/Educação, na perspectiva educacional, havia ultrapassado a questão da mídia para adentrar a área da cultura não apenas se confirmou, como abriu portas nas políticas públicas, facilitando o ingresso da Educação Midiática onde até há poucos anos o sistema educativo resistia em discutir o assunto.

Tornou-se clássico o exemplo do Educom.rádio, da Secretaria de Educação do Município de São Paulo: um projeto voltado a combater a violência nas escolas e incentivar uma prática de convivência cidadã, numa rede complexa de escolas, espalhadas pelo território de uma cidade da magnitude de São Paulo, mediante o planejamento e uso colaborativo dos recursos da informação (inicialmente o rádio, depois o vídeo e a linguagem digital), articulando – em igualdade de condições e de forma plenamente democrática – professores, estudantes e membros da comunidade educativa, acabou criando raízes suficientes para manter a proposta no decorrer de sucessivas administrações públicas, comandadas por partidos adversários, todos reconhecendo as conquistas, que permitiram que, em 2010, a prática da produção midiática chegasse às crianças da educação infantil, com a criação de suas “emissoras de rádio” ou “miniestações de vídeo/TV”, totalmente conduzidas por crianças de 6 a 8 anos de idade²⁶.

Outro exemplo clássico foi a adoção do conceito e da prática educacional por parte do Ministério do Meio Ambiente, tendo como objetivo promover a educação midiática de gestores encarregados das áreas de preservação socioambiental. O empoderamento midiático passou a permitir que um número crescente de jovens se interessasse por fazer uso da palavra e dos veículos de informação para defender os “direitos da terra”, ameaçados por um mercado hostil aos interesses da preservação da vida no planeta²⁷.

Os dois exemplos – somados aos milhares que podem ser colhidos em todo o território nacional – demonstram que a perspectiva educacional de voltar-se prioritariamente aos problemas de cultura e, secundariamente, à questão dos meios de informação, havia produzido um efeito jamais testemunhado de interesse pela Educação Midiática no país. Garantiu, dessa forma, a abertura de portas anteriormente fechadas para o tema, tanto no âmbito do sistema educativo formal quanto no espaço da educação não formal.

Para o exercício de seu escopo, o conceito da Educomunicação presuppõe, contudo, a autonomia epistemológica de sua ação, uma vez que busca sua sustentação não exatamente nos parâmetros da Educação (em suas filosofias ou didáticas) ou, mesmo, da Comunicação (em suas teorias e práticas), mas na interface entre ambas (o mundo que se revela no encontro

26. Em 2001, a Prefeitura de São Paulo convidou o Núcleo de Comunicação e Educação da USP a levar a prática educacional a 455 de suas escolas de ensino fundamental. Inicialmente, o Educom.rádio foi considerado como uma ação alternativa de assistência social, destinada a reduzir a violência nos estabelecimentos de ensino mas, no final do programa de formação, em 2004, com a promulgação de uma Lei Municipal especialmente voltada à prática do conceito (Lei 13.941, de 12/2004), a Educomunicação foi integrada ao âmbito do currículo, onde permanece até a presente data. Acesso ao texto da lei: <www.cca.eca.usp.br/politicas_publicas/sao_paulo/lei_educom>. Pesquisas sobre o Educom.rádio vêm sendo feitas, dentre as quais a que deu origem ao livro de Isabella Bruni, *L'Educomunizzazione brasiliana sulle onde della radio. Analisi di Caso*. Roma: Università La Sapienza, 2010. Sobre o programa Educomunicação pelas Ondas do Rádio, veja o site: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimo/educum/nasondas.aspx>>.

27. Ver documentos do Ministério sobre o tema: <www.cca.eca.usp.br/politicas_publicas/ministerio_meio_ambiente>.

dos dois campos tradicionais). No caso, a Educomunicação dialoga com a Educação, tanto quanto com a Comunicação, ressaltando, por meio de projetos colaborativamente planejados, a importância de se rever os padrões teóricos e práticos pelas quais a comunicação se dá. Busca, desta forma, transformações sociais que priorizem, desde o processo de alfabetização, o exercício da expressão, tornando tal prática solidária fator de aprendizagem que amplie o número dos sujeitos sociais e políticos preocupados com o reconhecimento prático, no cotidiano da vida social, do direito universal à expressão e à comunicação.

Ao ressaltar a novidade trazida pela expansão do conceito da Educomunicação, vinculado ao Protocolo Mediático, não pretendemos minimizar nenhum outro esforço que esteja sendo promovido por projetos sob outras denominações e com outros fundamentos. O progresso de uns favorece o sucesso dos demais.

Felizmente, cresce, hoje, no Brasil, a disposição para uma colaboração mais sólida entre os agentes que trabalham com Educação Midiática, independentemente da designação das correntes teórico-programáticas a que se filiam. O importante – entendem seus promotores – é unir forças para ampliar os espaços de negociação, especialmente com as políticas públicas, ainda resistentes em entender a importância de se tomar a mídia e a comunicação objetos de consideração no trabalho educativo.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Jesús María; BISBAL, Marcelino. **La ideología como mensaje y masaje**. Caracas: Monte Avila Editores, 1981.
- ALVES, Patrícia Horta. **Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação e Educação**. Mestrado, ECA-USP, 2002.
- BELLONI, M.L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BORDENAVE, Juan Diaz; CARVALHO, Horácio Martins de. **Comunicação e planejamento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- BRUNI, Isabella. **L'Educomunizzazione brasiliana sulle onde della radio. Analisi di Caso**. Roma: Università La Sapienza, 2010.
- BUCKINGHAM, David. **Watching Media Learning. Making Sense of Media Education**. Londres: Falmer, 1990.
- CANCLINI, Néstor. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação – construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

- DEVADOSS, Joseph Sagayaraj. **Media Education, Key Concepts, Perspectives, Difficulties and Main Paradigms**. Chennai, Índia: Arubu Publications, 2006.
- FANTIN, Monica. **Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GOMES, Pedro Gilberto; SOARES, Ismar de Oliveira. **Da formação do senso crítico à educação para a comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- GUTIÉRREZ, Francisco. **Educación y comunicación em el Proyecto Principal**. Santiago do Chile: Unesco, 1984.
- KAPLÚN, Gabriel. Comunicación, educación y movimientos sociales: paradojas técnico-políticas. In: BOLAÑO et al (orgs.). **Comunicación, educación y movimientos sociales en América Latina**. Brasília: Casa das Musas, 2009.
- LASWELL; SCHRAMM. **Proceso y efectos de la Comunicación Colectiva**. Quito: Ciespal, 1964.
- MARQUES DE MELO, José; TOSTA, Sandra Pereira. (orgs.). **Mídia & Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Comunicação e Mediações Culturais. **Revista Brasileira de Comunicação**, São Paulo, vol. XXIII, n. 1, jan./jun. 2000, pp. 151-163.
- MESSIAS, Claudio. **Duas décadas de Educomunicação. Da crítica ao espetáculo**. Dissertação de Mestrado, USP, 2011.
- MIRANDA, Martín (ed.). **Educación para la comunicación. Manual Latinoamericano**. Santiago do Chile: Unicef/Ceneca, 1992.
- PINHEIRO, Rose Mara. **Educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento das teses e dissertações disponíveis no banco da Capes**. Tese de Doutorado, USP, 2013.
- RAMOS, Pablo. **Tres décadas de Educomunicación en América Latina: los caminos del plan DENI**. OCLACC – Organización Católica Latinoamericana y Caribeña de Comunicación, Quito, 2001.
- SAYAD, Alexandre Le Voci. **Idade mídia: a comunicação reinventada na escola**. São Paulo: Aleph, 2012.
- SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- SILVA FILHO, Genésio Zeferino. **Educomunicação e sua metodologia: um estudo a partir de ONGs no Brasil**. Tese de Doutorado, ECA-USP, 2004.

SOARES, Ana Carolina Altieri. **Educomunicação e cidadania na América Latina, a interface comunicação/educação a partir das práticas sociais no continente: um estudo de caso das políticas públicas na Argentina e no Brasil.** Dissertação de Mestrado, Prolam-USP, 2012.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Do Santo Ofício à Libertação.** São Paulo: Paulinas, 1988.

_____. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato, Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação**, Brasília, ano 1, n. 2, jan./mar. 1999, pp. 5-75.

_____. La Comunicación/Educación como nuevo campo de conocimiento. In: VALDERRAMA, Carlos Eduardo. **Comunicación-Educación, Coordinadas, Abordajes y Travesías.** Bogotá: Universidad Central, 2000a, pp. 27-47.

_____. Educomunicação: um campo de mediações. **Revista Comunicação & Educação**, ano VII, set./dez. 2000b, pp. 12-24.

_____. Educomunicazione. **La Comunicazione, Il Dizionario di Scienze e Tecniche**, Roma, Elledici, Rai-Eri, 2002, pp. 418-421.

_____. Educommunication: Concept and Aim. **Media Challenges Amidst Cultural And Religious Pluralism**, Ucip, Genebra, v. 1, 2005, pp. 113-116.

_____. El derecho a la pantalla: de la educación a los medios a la educomunicación en Brasil. **Comunicar**, Huelva, España, 31, XVI, 2008, pp. 77-82.

_____. **Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação.** São Paulo: Paulinas, 2011.

Níquel Náusea vai à escola: usos dos quadrinhos em sala de aula

Alan Bonner da Silva Costa

Licenciado em Ciências Biológicas, professor do ensino médio da rede privada do Rio de Janeiro e integrante do Laboratório de Genética Marinha e Evolução-UFF, onde desenvolve pesquisas em Genética Marinha e Ensino de Biologia.

E-mail: abscosta@id.uff.br

Edson Pereira da Silva

PhD em Genética, professor adjunto do Instituto de Biologia (Departamento de Biologia Marinha) da Universidade Federal Fluminense e chefe do Laboratório de Genética Marinha e Evolução-UFF, onde são desenvolvidas as linhas de pesquisa Genética Marinha, Evolução dos Padrões de Biodiversidade, Ensino e Epistemologia e História das Ideias.

E-mail: gbmedson@vm.uff.br

Resumo: As histórias em quadrinhos (HQs) são mídias de grande influência na sociedade moderna. Contudo, o uso pedagógico deste material é polêmico. A revista *Níquel Náusea*, um quadrinho *underground* brasileiro, traz em suas páginas temas como evolução biológica, genética e criacionismo, tratados com humor, ironia e sarcasmo, características marcantes desta vertente dos quadrinhos. Neste trabalho, são discutidos os usos didáticos potenciais de uma história em quadrinhos específica (nas tiras da *Níquel Náusea*) no ensino de um conteúdo escolar com fortes implicações sociais: a teoria da evolução biológica. Também são apontados possíveis direcionamentos para os usos de histórias em quadrinhos em sala de aula.

Palavras-chave: quadrinhos; mídia; teoria evolutiva; ferramentas didáticas; ensino de ciências.

Abstract: Comics are media that have great influence in modern society. However, the pedagogical use of this material is controversial. *Níquel Náusea*, a Brazilian underground comic, brings in its pages some issues as biological evolution, genetics and creationism, treated with humor, irony and sarcasm, which are the main features of this kind of comics. In this paper, we discuss the potential pedagogical uses of a particular comic book story (*Níquel Náusea* strips) in teaching a school subject with strong social implications: the theory of biological evolution. We also discuss the possible directions for the uses of comics in the classroom.

Keywords: comics, media, evolution theory, pedagogical instruments, Science teaching.

Recebido: 29/11/2013

Aprovado: 17/07/2014

1. INTRODUÇÃO

Uma das mídias de maior influência junto à sociedade são as histórias em quadrinhos (HQs)¹. Com seu forte apelo visual e linguagem, em geral, simples e cômica, possuem enorme atração, principalmente sobre crianças e adolescentes². Contudo, seu valor pedagógico tem sido muito discutido. Na década de 1954, por exemplo, iniciou-se uma “cruzada” contra as HQs, baseada no livro *Seduction of the Innocent* [A sedução dos inocentes], do psicólogo alemão Fredric Wertham. No livro e em alguns artigos, o psicólogo acusa os quadrinhos de corromper menores, sugerindo que a violência e a indisciplina escolar estariam sendo ocasionadas pela leitura das HQs. O autor aponta, ainda, que a possível presença de tendências homossexuais em HQs como *Batman* e *Mulher Maravilha* estaria influenciando o comportamento sexual das crianças³.

A discussão sobre a má influência das HQs sobre seu público perdura e inclui, mais recentemente, críticas ao discurso alienador e ao incentivo ao consumo⁴. Contudo, paralelamente a estas críticas, a partir da década de 1970, psicólogos e educadores começaram a reconhecer nos quadrinhos possibilidades de uso como ferramenta educativa. Por exemplo, alguns autores demonstraram que uma informação em formato de história em quadrinhos é melhor e mais rapidamente apreendida por crianças do que por intermédio de qualquer outro meio⁵. Outros autores apontam que as *graphic novels* (um tipo de HQ que traz uma linguagem altamente visual) oferecem uma ligação entre a mídia assistida e a lida, além de permitir que a velocidade com que a informação é transmitida esteja sob controle do leitor⁶. Em adição, alguns trabalhos demonstram que o uso dos quadrinhos na escola pode melhorar a capacidade dos alunos de desconstruir textos em diversos níveis, permitindo a análise dos personagens, da intenção do autor, da história e de seu contexto, além de permitir as correlações entre *design* gráfico, imagens e palavras⁷.

A partir desta nova perspectiva, são diversas as análises e relatos do uso das HQs para auxiliar a aprendizagem dos mais diversos conteúdos, tais como literatura científica⁸, álgebra⁹ e direitos humanos¹⁰, entre outros. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicam a necessidade de se trabalhar competências relacionadas à interpretação do discurso das mídias em sala de aula, adotando inclusive HQs no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)¹¹.

2. NÍQUEL NÁUSEA: UMA HQ UNDERGROUND BRASILEIRA

Os quadrinhos *underground* são fruto de uma cultura que emergiu na década de 1960 trazendo a anarquização de valores defendidos pelos mais tradicionais, indo no sentido oposto da *mainstream culture*¹². Criados em 1968 por Robert Crumb, o primeiro quadrinho *underground*, a *Zap Comics*, surgiu em pleno auge do movimento *hippie*, como uma das porta-vozes da contracultura¹³.

1. SILVA, A.; BERTOLETTI, E. 2011, pp. 15-24.

2. GONÇALVES, R.; MACHADO, D. 2005, pp. 263-274.

3. WERTHAM, F. 1954.

4. GUARESCHI, P. 2001.

5. TRENT, C.; KINLAW, R. 1979, pp. 18-23.

6. YANG, G. 2006, pp. 185-192.

7. WILLIAMS, R. 2008, pp. 13-19.

8. TATALOVIC, M. 2009, pp. 1-17.

9. TOH, T. 2009, pp. 230-239.

10. TUNCEL, G.; AYVA, Ö. 2010, pp. 1447-1451.

11. VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. 2009, cap. 1, pp. 9-42.

12. PAIXÃO JUNIOR, M. 2004.

13. PATATI, C.; BRAGA, F. 2006, p.232.

A ruptura das HQs *underground* com os quadrinhos tradicionais é marcada pela representação grotesca e caricata da sociedade, abordando preconceitos e ideologias vigentes de forma cruel e sarcástica¹⁴. A vertente *underground* dos quadrinhos teve continuidade nas décadas de 1970 e 1980, tendo na revista *Heavy Metal* (com suas histórias de fantasia, ficção científica, nudez e viagens psicodélicas) um de seus expoentes¹⁵.

A contracultura se propagou ao redor do mundo, assim como os quadrinhos *underground* que conquistaram popularidade também no Brasil. Aqui, eles surgiram durante um período de repressão, o regime militar, nos traços e ideias do *Pasquim* e de seus colaboradores como Millôr Fernandes, Jaguar, Ziraldo e Henfil, sendo este último tido como o primeiro autor nacional de tiras em quadrinhos *underground* autorais em obras como *Graúna*, *Fradim*, entre outras¹⁶.

A HQ *underground* brasileira iniciada na era da ditadura mantém seu perfil satírico e cômico, com forte apelo para a crítica social e de costumes por meio do deboche e da ironia. *Níquel Náusea* é uma das obras herdeiras do estilo. Trata-se de tiras em quadrinhos criadas no ano de 1985 pelo veterinário, biólogo e cartunista Fernando Gonsales. Publicadas em jornais de grande circulação do Brasil e de Portugal, as tiras relatam de forma cômica a vida da ratazana Níquel Náusea e de seus amigos, mostrando, também, a interação entre diversos seres vivos em outros espaços. Evidentemente, o autor apresenta temas ligados às ciências, principalmente à biologia, abordados de forma irônica e crítica, quase sempre tendo o ser humano como alvo das sátiras.

3. ENSINO DA TEORIA EVOLUTIVA

A teoria evolutiva é uma das mais importantes teorias da ciência moderna, pois explica a origem e a natureza de toda a biodiversidade existente, por meio de modelos teóricos testáveis cientificamente¹⁷. Porém, alguns estudos têm revelado uma grande dificuldade de professores ao redor do mundo em trabalhar o tema em sala de aula¹⁸. Alguns dos fatores apontados como responsáveis pelo problema são: falta ou má qualidade do material didático voltado para o assunto¹⁹, professores despreparados para trabalhar o tema ou que não aceitam a teoria evolutiva²⁰, prestígio das ideias do fundamentalismo religioso²¹ e a influência da mídia²². No Brasil, a situação não é diferente²³ e as causas apontadas para tanto não divergem daquelas já listadas para o resto do mundo²⁴.

As histórias em quadrinhos estão entre os estilos midiáticos que lidam com informações relacionadas à teoria evolutiva e acabam influenciando como ela é compreendida²⁵. Desta forma, é necessário não só reconhecer a influência das HQs como, também, discutir seu papel educativo e começar a compreender como se processa a manipulação de conceitos evolutivos nessa mídia. É neste sentido que este trabalho analisa o tratamento dado ao tema na revista *Níquel Náusea*, bem como seu possível uso didático.

14. MIGUEL, A. 2007.

15. JARCEM, R. 2007.

16. CIRNE, M. 1990, p. 116.

17. FUTUYMA, D. 2002.

18. ALTERS, B.; NELSON, C. 2002, pp. 1891-1901.

19. BIZZO, N. 2000, pp. 26-31.

20. GASTAL, M.; GOEDERT, D.; CAIXETA, F.; SOARES, M. 2008, pp. 1-12.

21. COSTA, L.; MELO, P.; TEIXEIRA, F. 2011, pp. 115-128.

22. SILVA, E.; PEREIRA-FILHO, R. 2008, pp. 13-22.

23. TIDON, R.; VIEIRA, E. 2009, pp. 1-4.

24. TIDON, R.; LEWONTIN, R. 2004, pp. 124-131.

25. SANTOS, C.; CALOR, A. 2007, pp. 1-8.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico utilizado neste trabalho foi o da análise de conteúdo definida por Laurence Bardin²⁶ como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Este tipo de análise apresenta três etapas. A primeira é a pré-análise, na qual o material, sempre uma produção documentada (livro, revista, jornal, história em quadrinhos etc.) passa por uma “análise flutuante”, isto é, um primeiro contato com o conteúdo do material pelo qual o pesquisador deve “se deixar levar pelas primeiras impressões”. A análise flutuante permite que hipóteses iniciais sejam construídas e que o material a ser analisado seja delimitado. A seguir, devem-se definir as unidades específicas dentro do objeto delimitado que serão analisadas, isto é, o que do material (fala de um personagem, uma estrofe de um poema etc.) será analisado.

Na segunda etapa, a chamada de etapa de exploração do material, o objeto deve ser categorizado, ou seja, os dados devem ser organizados em categorias. A categorização deve seguir os mesmos critérios da delimitação feita na primeira etapa. Na etapa final, os dados podem ser trabalhados em tabelas, gráficos, quadros etc. que vão permitir que sejam feitas interpretações.

No presente trabalho, 1.155 tiras das 29 edições da revista em quadrinhos *Níquel Náusea*, publicadas entre 1986 e 1996, foram analisadas e o uso didático avaliado com relação ao ensino da teoria evolutiva. Apenas as charges e histórias de Fernando Gonsales referentes ao personagem Níquel Náusea e seus correlatos foram consideradas. A seleção seguiu dois critérios:

- 1) Aquelas que continham, nos balões de fala dos personagens, qualquer referência ao tema evolução biológica;
- 2) Aquelas nas quais as ilustrações sugeriam a evolução biológica.

5. USO PEDAGÓGICO DAS TIRAS DA NÍQUEL NÁUSEA NO ENSINO DE EVOLUÇÃO

Muitos autores vêm debatendo o uso de mídias na educação. Perriault já atentava para a urgência de atualizar as “tecnologias educacionais”, pois era notável uma “autodidaxia” dos jovens da época por meio das mídias²⁷. Quando usadas na educação, associadas às atividades de aprendizagem, as mídias podem permitir que os alunos exponham suas impressões sobre o mundo e seu cotidiano, favorecendo assim a investigação, a reflexão e a criação dos sujeitos formandos²⁸. Desta forma, as 39 tiras da revista *Níquel Náusea* que apresentavam relação com a teoria evolutiva (apenas 3,4% do total de 1.155) foram classificadas de acordo com seus possíveis usos educativos como mostrado na Figura 1.

26. BARDIN, L. 1977.

27. PERRIAULT, J. 1996.

28. MARTINS, M. 2011.

Estes usos, bem como as revistas em que as respectivas tiras de cada uso se encontram, estão descritos na Figura 2.

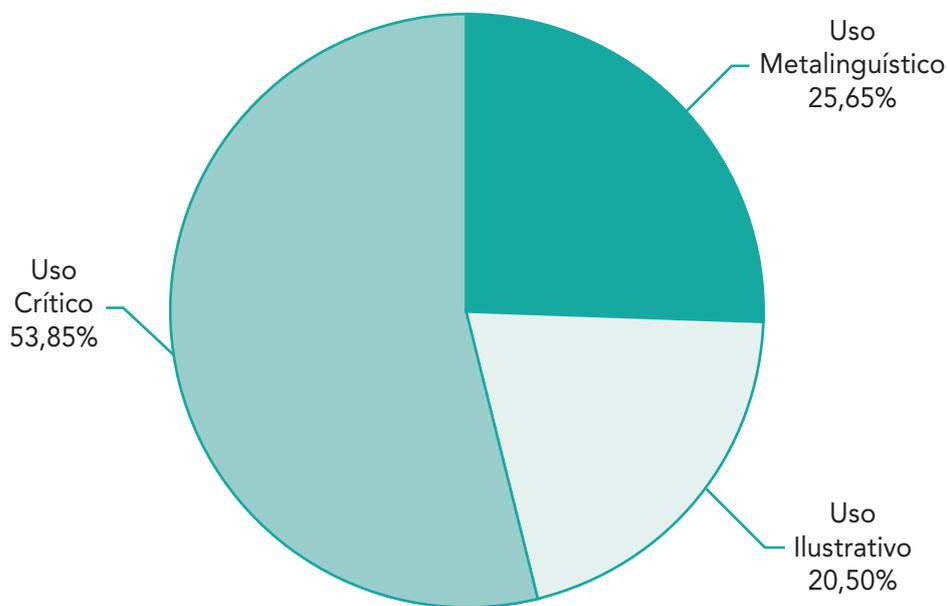


Figura 1: Proporção das tiras da revista *Níquel Náusea* em relação a seus possíveis usos educativos.

UTILIZAÇÃO	DESCRIÇÃO	Referência e Localização (Gonsales, Fernando. <i>Níquel Náusea</i>)
Uso Ilustrativo	Tomar as tiras para exemplificar conceitos	2ª fase, nº 01, pp. 21. 1988. Tira 1 _____, nº 05, pp. 16. 1989. Tira 3 _____, nº 06, pp. 27. 1989. Tira 2 _____, nº 08, pp. 20. 1990. Tira 2 _____, Tira 4 _____, nº 12, pp. 04. 1991. Tira 2 _____, nº 21, pp. 41. 1993. Tira 1 _____, nº 25, pp. 13. 1996. Tira 2
Uso Crítico	Estimular o questionamento de ideias, visões, paradigmas, preconceitos	2ª fase, nº 01, pp. 40. 1988. Tira 2 _____, nº 02, pp. 39. 1988. Tira 3 _____, nº 04, pp. 04. 1989. Tira 1 _____, pp. 33. 1989. Tira 1 _____, Tira 2 _____, nº 05, pp. 05. 1989. Tira 2 _____, nº 06, pp. 28. 1989. Tira 4 _____, nº 07, pp. 05. 1989. Tira 3 _____, nº 08, pp. 21. 1990. Tira 1 _____, nº 10, pp. 06. 1990. Tira 2 _____, nº 12, pp. 05. 1991. Tira 3 _____, pp. 20. 1991. Tira 2 _____, nº 13, pp. 24. 1991. Tira 2 _____, Tira 4 _____, nº 14, pp. 06. 1991. Tira 2 _____, nº 16, pp. 41. 1992. Tira 4 _____, nº 19, pp. 41. 1993. Tira 4 _____, nº 20, pp. 41. 1993. Tira 1 _____, nº 22, pp. 05. 1994. Tira 5 _____, nº 23, pp. 22. 1994. Tira 1 _____, Tira 3

Uso Metalinguístico	Questionar e refletir sobre as linguagens e práticas dos quadrinhos e mídias de massa associadas	1ª fase, nº 01, pp. 24. 1986. Tira 1
		_____, _____, pp. 28. 1986. Tira 2
		_____, nº 03, pp. 32. 1987. Tira 2
		2ª fase, nº 02, pp. 19. 1988. Tira 5
		_____, pp. 29. 1988. Tira 3
		_____, nº 03, pp. 28. 1989. Tira 1
		_____, nº 06, pp. 29. 1989. Tira 5
		_____, nº 12, pp. 40. 1991. Tira 3
		_____, nº 14, pp. 05. 1991. Tira 3

Figura 2: Definição dos usos que as tiras da revista *Níquel Náusea* podem apresentar para o ensino da teoria evolutiva, sua referência bibliográfica e localização na revista.

Alguns autores indicam que os alunos dificilmente conseguem reconstruir um conceito por meio da leitura de um texto informativo em um livro didático²⁹. Contudo, este não parece ser o caso com os quadrinhos³⁰. Os quadrinhos têm sido apontados como sendo capazes de atingir uma finalidade instrutiva pela apresentação de conceitos, ou seja, as HQs podem ter um uso ilustrativo importante em sala de aula³¹. Este uso tem como objetivo auxiliar o professor a demonstrar como determinados conceitos operam. Desta forma, o professor pode utilizar os quadrinhos como mais uma estratégia didática, ao lado do livro didático, das aulas expositivas, do quadro negro etc. São vários os exemplos do sucesso do uso ilustrativo dos quadrinhos³².

As tiras da revista *Níquel Náusea* classificadas como tendo um possível uso ilustrativo em sala de aula são aquelas que demonstram a ação de forças (Deriva Genética, Seleção Natural, Migração) e processos evolutivos (Adaptação), bem como suas consequências. Alguns autores, por exemplo, indicam o uso de determinadas *graphic novels* no ensino de ciências para ajudar no entendimento de temas diversos, desde a teoria evolutiva darwiniana até aspectos sociais e científicos sobre bombas atômicas³³. Do mesmo modo, tem sido defendido que a empatia provocada pelas HQs contribui para que elas sejam uma excelente ferramenta de auxílio ao aprendizado de temas científicos, especialmente com crianças³⁴. A Figura 3 traz um exemplo de tira da revista *Níquel Náusea* que pode ter um uso ilustrativo no ensino da teoria evolutiva.



Figura 3: Tira da revista *Níquel Náusea* que pode servir para ilustrar conceitos evolutivos. In: GONSALES, F. *Níquel Náusea*. 2ª fase, n. 6, p. 27, tira 2. São Paulo: Palhaço, 1989.

29. LAJOLO, M. 1996.

30. LOVETRO, J. 1995, pp. 94-101.

31. ABRAHÃO, A. 1977, pp. 137-170.

32. ROTA, G.; IZQUIERDO, J. 2003, pp. 85-89.

33. BUCHER, K.; MANNING, L. 2004, p. 67-72.

34. REIS, M. 2001, pp. 105-114.

Outro uso interessante para as HQs é o uso crítico. Por exemplo, alguns pesquisadores, juntamente com professores, pediram para que alunos criassem quadrinhos sobre o conceito de inércia e, depois, propuseram um debate no qual os acontecimentos retratados pelos alunos nas histórias eram criticados de acordo com o conceito científico³⁵. De maneira semelhante, uma análise dos diálogos e dos personagens criados por estudantes para falar a respeito da influência de fatores como herança, variação e evolução sobre fenômenos como a resistência de plantas aos pesticidas foram revisados por outros alunos³⁶. Desta forma, as HQs foram usadas, em ambos os casos, para motivar discussões sobre temas atuais, bem como foram úteis na desconstrução de visões do senso comum.

O uso crítico das tiras da *Níquel Náusea* pode se dar na promoção de reflexões sobre as interpretações que são dadas à teoria evolutiva ou para introduzir temas controversos em sala de aula. Interpretações equivocadas estão muito presentes nos diversos discursos religiosos³⁷ e temas controversos são frequentes na mídia³⁸. Assim, o tom crítico e satírico das tiras pode ajudar a mediar debates sobre temas polêmicos, como origem das espécies, engenharia genética, antropocentrismo e criacionismo. Munido da empatia que as HQs têm junto ao público infanto-juvenil, o professor pode abordar temas que são, geralmente, difíceis, e dialogar com as diversas culturas e visões de mundo presentes no ambiente escolar de forma mais sutil. Acredita-se, portanto, que as tiras da revista *Níquel Náusea* podem servir à crítica de preconceitos e visões de mundo, principalmente àquelas ligadas ao fundamentalismo religioso, que tanto permeiam assuntos controversos como a teoria evolutiva. A Figura 4 demonstra um exemplo de tira que pode ser usada para a abordagem crítica de termos relacionados a implicações da teoria evolutiva na sala de aula.



Figura 4: Tira que pode servir a um uso crítico em sala de aula. In: GONSALES, F. *Níquel Náusea*. 2ª fase, n. 22, p. 5, tira 5. São Paulo: Vhd Difusion, 1994.

Uma característica interessante das HQs é o uso da metalinguagem. Um dos recursos metalinguísticos mais evidentes é a materialização dos códigos, isto é, a interação direta das personagens com os elementos que constituem as HQs, como os balões e as onomatopeias. Outro elemento marcante da metalinguagem nesta mídia é a interlocução feita entre as personagens e o autor, na qual aquelas interagem com estes, normalmente discordando de algumas

35. TESTONI, L.; ABIB, M. 2003, pp. 1-11.

36. IACONO, G.; PAULA, A. 2011, pp. 1-14.

37. SCOTT, E.; BRANCH, G. 2003, pp. 499-502.

38. AZEVEDO, D.; SILVA, E. 2002, pp. 143-153.

situações em que foram colocadas. Uma característica interessante das tiras da *Níquel Náusea* é se utilizar da linguagem dos quadrinhos para criticar outras tiras, *cartoons*, *charges*, *graphic novels* e HQs. Desta forma, a metalinguagem operada em *Níquel Náusea* oferece ao professor a possibilidade de trabalhar com os alunos a reflexão sobre a cultura de massas e seu discurso persuasivo. Mais que isso, abre a perspectiva do trabalho interdisciplinar por abordar questões relacionadas à linguagem. O que poderia ser de difícil compreensão para alguns alunos pode se tornar evidente na metalinguagem operada em *Níquel Náusea*.

Um trabalho realizado com crianças da sétima série de uma escola do estado do Rio de Janeiro indicou que para estas crianças o termo “mutação” é confundido com o termo “mutante”, de forma que elas representam aquele conceito fazendo desenhos de seres humanos com características absurdas e poderosas, claramente influenciadas por HQs como *X-Men*³⁹. A metalinguagem sarcástica e corrosiva das tiras de *Níquel Náusea*, especialmente com relação à linguagem simplificadora e distorcida com que os quadrinhos apresentam a ciência e os seus conceitos, pode ser uma ótima ferramenta de trabalho com problemas como aqueles identificados para os alunos mencionados. Na Figura 5, tem-se um exemplo de tira que pode ser usada para levantar a discussão da forma como as mídias de massa apresentam a mutação.



Figura 5: Tira da revista *Níquel Náusea* que pode servir a um uso metalinguístico no ensino da teoria evolutiva. In: GONSALES, F. *Níquel Náusea*. 2ª fase, n. 2, p. 29, tira 3. São Paulo: Circo, 1988.

6. NÍQUEL NÁUSEA VAI À ESCOLA

A análise da história em quadrinhos *Níquel Náusea* demonstrou que além do uso ilustrativo, muito comum nos trabalhos sobre ensino, e do uso crítico, menos utilizado na literatura, as tiras de *Níquel Náusea* também servem a um uso metalinguístico em sala de aula, todos eles apoiando o ensino da evolução biológica. Os PCNs indicam que o planejamento e a condução das aulas de biologia devem ter como eixos centrais a evolução e a ecologia⁴⁰. Porém, não é raro ver os conteúdos sobre evolução biológica nas aulas de ciências e biologia serem limitados à comparação entre as teorias de Darwin e Lamarck⁴¹.

Espera-se que os usos didáticos discutidos para as tiras da revista *Níquel Náusea* possam contribuir para o trabalho dos professores com a teoria evolutiva

39. NASCIMENTO, J.; MEIRELLES, R. 2012.

40. BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 1999.

41. SANTOS, C.; KLASSA, B. 2012, pp. 62-81.

42. DOBZHANSKY, T. 1973, pp. 125-129.

em sala de aula e, acima de tudo, para o aprendizado desta teoria. Mais ainda, ao oferecer usos diferenciados no trabalho com a teoria evolutiva, estes quadrinhos abrem ao professor a oportunidade de explorar as implicações sociais do tema. Assim, a aprendizagem da teoria evolutiva pode ser, além do que dá sentido a toda Biologia⁴², um conteúdo que pode contribuir para a formação de sujeitos reflexivos capazes de operar criticamente na sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Azis. Pedagogia e quadrinhos. In: MOYA, Alvaro de (org.). **Shazam!** São Paulo: Perspectiva, 1977.

ALTERS, Brian; NELSON, Craig E. Teaching Evolution in Higher Education [Ensinando evolução no ensino superior]. **Evolution**, St. Louis, v. 56, n. 10, 2002.

AZEVEDO, Denise; SILVA, Edson Pereira. Comunicação, informação e educação: assimilação do discurso da mídia à fala dos alunos sobre a teoria evolutiva. **Movimento**, Niterói, n. 5, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.

BIZZO, Nélio M.V. Falhas no ensino de Ciências. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, n. 159, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 1999.

BUCHER, Katherine T.; MANNING, Lee. Bringing Graphic Novels into a School's Curriculum [Trazendo *graphic novels* para o currículo escolar]. **The Clearing House**, London, v. 78, n. 2, 2004.

CIRNE, Moacy. **História e crítica dos quadrinhos brasileiros**. Rio de Janeiro: Europa, 1990.

COSTA, Leandro Oliveira; MELO, Paula Leite C.; TEIXEIRA, Flávio Martins. Reflexões acerca das diferentes visões de alunos do ensino médio sobre a origem da diversidade biológica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n.1, 2011.

DOBZHANSKY, Theodosius. Nothing in Biology Makes Sense Except in the Light of Evolution [Nada na Biologia faz sentido exceto à luz da evolução]. **The American Biology Teacher**, Virginia, v. 35, n. 3, 1973.

FUTUYMA, Douglas J. **Evolução, Ciência e Sociedade**. Ribeirão Preto: SBG (Sociedade Brasileira de Genética), 2002. 73 p. Disponível em: <http://sbg.org.br/wp-home/wp-content/uploads/2012/09/ebook_evolucao.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2013.

GASTAL, Maria Luiza; GOEDERT, Débora; CAIXETA, Fábio Viegas; SOARES, Mariana Nunes. Progresso, adaptação e teleologia em Evolução: o que aprendemos, o que entendemos e o que ensinamos? In: Enpec (Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências), 7., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Abrapec.

GONÇALVES, Rosilene; MACHADO, Deusana Maria. Cómics: investigación de conceptos y de términos paleontológicos, y uso como recurso didáctico en la educación primaria [Quadrinhos: investigação de conceitos e termos paleontológicos, e uso como recurso didático na educação primária]. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 23, n. 2, 2005.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Comunicação & poder: A presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2001.

IACONO, Giovanni L.; PAULA, Adélia S.A.T. de. A Pilot Project to Encourage Scientific Debate in Schools: Comics Written and Peer Reviewed by Young Learners [Um projeto-piloto para encorajar o debate científico nas escolas: histórias em quadrinhos escritas e revisadas por jovens estudantes]. **Journal of Science Communication**, Trieste, v. 10, n. 3, 2011.

JARCEM, René Gomes Rodrigues. História das Histórias em Quadrinhos. **História, imagem e narrativas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, 1996.

LOVETRO, José Alberto. Quadrinhos – A linguagem completa. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 1, n. 2, 1995.

MARTINS, Maria Cecília. Situando o uso da mídia em contextos educacionais. In: **Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <<http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/index6.html#>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

MIGUEL, Alcebíades Diniz. Estigmas Gráficos. **História, imagem e narrativas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, 2007.

NASCIMENTO, Juliana Macedo Lacerda; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de. Concepções sobre o tema Mutação: O enfoque da Mídia e o papel do Ensino Formal. In: Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, 3, 2012, Niterói. **Anais...** Niterói: Unipli, 2012. CD-ROM.

PAIXÃO JUNIOR, Márcio Mário. A história dos quadrinhos norte-americanos sob uma perspectiva baseada em Raymond Williams. In: Intercom (Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom), 4, 2004, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC-RS, 2004.

PATATI, Carlos; BRAGA, Fábio. **Almanaque dos quadrinhos: 100 anos de uma mídia popular**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

PERRIAULT, J. **La communication du savoir à distance** [A comunicação do conhecimento à distância]. Paris: L'Harmattan, 1996.

REIS, Márcia Santos Anjo. As revistas em quadrinhos como recurso didático no ensino de ciências. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 9, n. 1, 2001.

ROTA, Gladis; IZQUIERDO, Juan. “Comics” as a Tool for Teaching Biotechnology in Primary Schools [“Quadrinhos” como ferramenta para o ensino de biotecnologia em escolas primárias]. **Electronic Journal of Biotechnology**, Valparaíso, v. 6, n. 2, 2003.

SANTOS, Charles Morphy Dias; CALOR, Adolfo Ricardo. Ensino de Biologia Evolutiva utilizando a estrutura conceitual da Sistemática Filogenética – I. **Ciência & Ensino**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2007.

_____; KLASSA, Bruna. Despersonalizando o ensino de evolução: ênfase nos conceitos através da sistemática filogenética. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 22, n. 40, 2012, pp. 62-81.

SCOTT, Eugenie C.; BRANCH, Glenn. Evolution: What's Wrong with “Teaching The Controversy” [Evolução: o quê há de errado em ensinar a controvérsia]. **Trends in Ecology and Evolution**, London, v. 18, n. 10, 2003, pp. 499-502.

SILVA, Adriana Ribeiro de Brito; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. A importância das histórias em quadrinhos para a formação do leitor. In: Simpósio Científico-Cultural (Sciencult), 3, 2011, Dourados. **Anais...** Dourados: UEMS, 2011.

SILVA, Edson Pereira; PEREIRA-FILHO, Roberto Sobreira. Teoria Evolutiva, mídia e rock'n'roll: uma análise do videoclipe “Do The Evolution”. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 13, n. 1, 2008.

TATALOVIC, M. Science Comics as Tools for Science Education and Communication: A Brief, Exploratory Study [Quadrinhos científicos como ferramentas para a educação e a comunicação científica: um breve estudo de caráter exploratório]. **Journal of Science Communication**, Trieste, v. 8, n. 4, 2009.

TESTONI, Leonardo André; ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos. A utilização de histórias em quadrinhos no ensino de física. In: Enpec (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências), 4, 2003, Bauru. **Anais...** Bauru: ABRAPEC, 2003, CD-ROM.

TIDON, Rosana; VIEIRA, Eli. O ensino da evolução biológica: um desafio para o século XXI. **ComCiência**, Campinas, n. 107, 2009.

TIDON, Rosana; LEWONTIN, Richard C. Teaching Evolutionary Biology [Ensinando biologia evolutiva]. **Genetics and Molecular Biology**, Ribeirão Preto, v. 27, n. 1, 2004.

TOH, Tin Lam. Use of Cartoons and Comics to Teach Algebra in Mathematics Classrooms [Uso de histórias em quadrinhos para o ensino de álgebra em aulas de matemática]. In: Martin, D., Fitzpatrick, T., Hunting, R., Itter, D., Lenard, C., Mills, T., Milne, L. (orgs.). **Mathematics of Prime Importance – MAV**. Melbourne: The Mathematical Association of Victoria, 2009.

TRENT, Curtis; KINLAW, Rachel. Comic Books: A Effective Teaching Tool [Histórias em quadrinhos: uma ferramenta de ensino efetiva]. **Journal of Extension**, Indiana, v. 17, n. 1, 1979.

TUNCEL, Gül; AYVA, Özge. The Utilization of Comics in the Teaching of the “Human Rights” Concept [A utilização de quadrinhos no ensino do conceito de “direitos humanos”]. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Istanbul, v. 2, n. 2, 2010.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (org.). **Quadrinhos na educação**. São Paulo: Contexto, 2009.

WERTHAM, Fredric. **Seduction of the Innocent** [A sedução dos inocentes]. Nova York: Reinhart & Company, Inc., 1954.

WILLIAMS, Rachel Marie-Crane. Image, Text, and Story: Comics and Graphic Novels in the Classroom [Imagem, texto e história: quadrinhos e *graphic novels* na sala de aula]. **Art Education**, Virgínia, n. 11, 2008.

YANG, Gene. Graphic Novels in the Classroom [*Graphic novels* na sala de aula]. **Language Arts**, Atlanta, v. 85, n. 3, 2006.

Cinema e Educação: reflexões e interfaces

Leda Tenório da Motta

Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP. Pesquisadora do CNPq Nível 1. Pesquisadora do Instituto de Estudos Avançados da USP (IEA). Crítica literária e tradutora. Pós-doutorados pela Université de Paris VII (1986-1988) e pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da PUC-SP (1995-1997).

E-mail: etmotta@pucsp.br

Márcia do Carmo Felismino Fusaro

Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP (2013) e coordenadora e professora do curso de Letras da Universidade Nove de Julho (Uninove).

E-mail: marciafusaro@terra.com.br

Resumo: Pensar a utilização do cinema na sala de aula infere maiores reflexões sobre como aproveitar construtivamente esse instrumento sem deixar que caia na banalidade. Optamos pelo filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995) e pelo diretor cinematográfico também francês Alain Resnais (1922-2014) como mediadores do diálogo entre Educação e Cinema, por considerarmos os conceitos desenvolvidos por ambos como pressupostos destacáveis para reflexões interdisciplinares por parte do professor consciente da importância das interfaces do conhecimento no desenvolvimento de suas aulas. Exporemos alguns conceitos desenvolvidos por Deleuze no tocante ao cinema pensante como produção filosófica e aplicaremos a leitura de Deleuze, pautada pelo diálogo interdisciplinar entre educação, arte e filosofia, ao curta-metragem *Toda a memória do mundo* (1956), de Alain Resnais, por entendermos essa obra como exemplo temático e estético para um trabalho com alunos em sala de aula.

Palavras-chave: educação; cinema; filosofia; memória; tempo.

Abstract: Thinking the use of cinema in the classroom infers further reflections on how to constructively take advantage of this instrument without letting it become a banality. We chose the French philosopher Gilles Deleuze (1925-1995) and the French movie director Alain Resnais (1922) as mediators of the dialogue between Education and Cinema, because we consider the concepts developed by them as useful assumptions for interdisciplinary reflection developed by teachers aware of the importance of knowledge interfaces in the development of their classes. We discuss some concepts developed by Deleuze regarding the cinematic thinking as a philosophical production; then, we apply Deleuze's perspective – guided by an interdisciplinary dialogue between education, art and philosophy – to the short movie *All the Memory of the World* (1956) by Alain Resnais, as we understand this work as a thematic and aesthetic example to work with students in the classroom.

Keywords: education; cinema; philosophy; memory; time.

Recebido: 11/11/2013

Aprovado: 10/01/2014

1. INTRODUÇÃO

Pensar a utilização do cinema na sala de aula se trata, sem dúvida, de proposta pertinente para maiores reflexões sobre como aproveitar construtivamente esse instrumento sem deixar que caia na banalidade, ou então que seja encarado erroneamente, por alunos e professores, como mero momento de entretenimento. Diante disso, consideramos os conceitos desenvolvidos pelo filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995) e pelo diretor cinematográfico também francês Alain Resnais (1922-2014), como pressupostos destacáveis para reflexões interdisciplinares por parte do professor consciente da importância das interfaces do conhecimento no desenvolvimento de suas aulas. De saída, esclarecemos que este artigo não se destina somente ao professor de filosofia interessado em trabalhar cinema com seus alunos, mas a todo e qualquer professor que busque no cinema uma forma de enriquecimento intelectual para as aulas. Além da obra do próprio Deleuze, sobre cinema, podemos citar outras que fazem cinema e filosofia dialogarem, como, por exemplo, o livro *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes*, de Julio Cabrera, ou *Filosofia, cinema e educação*, organizado por Jorge Miranda de Almeida e Itamar Pereira de Aguiar. Todavia, o enfoque que aqui nos interessa é aquele que, conforme o amplo e generoso olhar intelectual de Deleuze, caminha para além do cinema como arte e da filosofia como criadora de conceitos, incluindo-se nesse diálogo interdisciplinar também conceitos sobre o uso do cinema como instrumento educacional.

O acesso enriquecedor à leitura dos dispositivos não verbais de um filme pode se transformar em um instrumento libertador para o aluno. Momento de exercício de sensibilização sensorial, óptica e auditiva que ele poderá estender à própria vida, tornando-se mais sensível aos fatos da percepção e de sua própria interação nesse processo. Tal proposta, bastante deleuziana por sua valorização da vida em processo simultâneo de atualização e devir, caminha ao encontro do tipo de cinema produzido por Alain Resnais. O cineasta francês contemporâneo foi selecionado para esta reflexão não por acaso, mas por ser um diretor preocupado com questões de tempo-memória, facilitadoras de uma aproximação com o universo das reminiscências e, por esse viés, portadoras de poderosos e persistentes *afectos* e *perceptos* apontados por Deleuze e Guattari (1992) como elementos trabalhados pela arte e que, a nosso ver, podem servir como mecanismo de maior aproximação e descoberta intelectual entre alunos e professores durante o trabalho educativo por meio da arte.

A arte conserva, e é a única coisa no mundo que se conserva. [...] Se a arte conserva, não é à maneira da indústria, que acrescenta uma substância para fazer durar a coisa. [...] O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é *um bloco de sensações*, isto é, *um composto de perceptos e afectos*. Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que o experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, percepções e afectos são *seres* que valem por

si mesmos e excedem qualquer vivido. [...] A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si¹.

Na concepção de Deleuze, Resnais é inventor de um cinema de filosofia, um cinema do pensamento². Evidentemente que mantidas as devidas proporções entre o que a filosofia e o cinema se propõem a fazer em suas áreas de atuação. Para Deleuze:

Os filósofos se ocuparam pouco do cinema, mesmo quando o frequentavam. E no entanto, há uma coincidência. É ao mesmo tempo que o cinema surge e que a filosofia se esforça em pensar o movimento. Mas talvez seja esta a razão pela qual a filosofia não atribui suficiente importância ao cinema; ela está demasiado ocupada em realizar por si só uma tarefa análoga à do cinema; ela quer pôr o movimento no pensamento, como o cinema o põe na imagem³.

Nesse sentido, não por acaso optamos por Deleuze e Resnais. O tempo-memória, tema caro a ambos os pensadores, também pauta nossa escolha temática do documentário *Toda a memória do mundo* (1956), permitindo mostrar um recorte da filosofia deleuziana em diálogo aberto com o cinema de tempo-memória de Resnais, pois conforme Deleuze: “Num grande filme, como em toda obra de arte, há sempre algo aberto. E procurem em cada caso o que é, é o tempo, é o todo, tal como aparecem no filme, de maneira muito diversa”⁴.

A essa altura, o professor interessado em utilizar o cinema em suas aulas pode estar se perguntando: “Mas como fazer?”. Sabemos bem não haver uma receita final para a atuação em sala de aula, mas sugerimos esse documentário de Alain Resnais como um filme interessante para ser trabalhado em sala de aula por pelo menos dois motivos, entre outros, aqui elencados: a) o gênero documentário se encontra em alta e isso pode servir de tema para que, inclusive, o professor proponha, posteriormente, que seus alunos elaborem um documentário como aplicação prática desse tema; b) o fato de esse documentário ter somente 23 minutos otimiza em muito o tempo de sua utilização durante uma aula, permitindo, além de sua exibição, um debate posterior e uma primeira proposta de trabalho prático para a turma.

2. O CINEMA COMO VEÍCULO DE FORMAÇÃO EDUCATIVA E FILOSÓFICA

O que me interessa são as relações entre as artes, a ciência e a filosofia. Não há nenhum privilégio de uma destas disciplinas em relação à outra. Cada uma delas é criadora.

(Gilles Deleuze, *Conversações*)

Em tempos de grandes produções cinematográficas hollywoodianas em 3D e de uma sociedade cada vez mais imersa no uso das redes sociais, dos livros

1. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: 34, 1992, p. 213.

2. DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo: cinema* 2. São Paulo: Brasiliense, 1990, pp. 249-250.

3. DELEUZE; GUATTARI, op. cit., p. 75.

4. Idem, p. 74.

digitais e de todo o aparato tecnológico disponível nesse início de século XXI, parece-nos pertinente o apontamento de algumas reflexões sobre o cinema como poderoso instrumento educativo. Evidentemente que não se trata de assunto inédito, porém, retomar e renovar as reflexões sobre esse tema talvez proporcione ideias arejadoras ao professor interessado em sensibilizar seus alunos à fruição artística. O primeiro tópico importante a destacar é a necessidade do uso do filme em sala de aula não como mero entretenimento, mas, sobretudo, como instrumento de educação sensória, óptica e sonora portadoras de um libertador levar a pensar. Arte que faz pensar. Pensar, esclareça-se desde já, entendido na esteira da filosofia de Gilles Deleuze, para quem a arte não deve ser vista como mero elemento de contemplação, mas como um exercício do pensamento provocado por perceptos e afectos. Por esse mesmo viés, acrescentamos o olhar crítico da pesquisadora Rosália Duarte, autora do livro *Cinema e Educação*:

O consumo mais ou menos regular de filmes por parte de alunos e professores e a existência de aparatos técnicos para exibi-los não determinam o modo como eles são utilizados. Embora valorizado, o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento. Sabemos que arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema como arte (com uma produção de qualidade variável, como todas as demais formas de arte), pois estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado a artes “mais nobres”. Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para “ilustrar”, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis⁵.

A filosofia de Deleuze, valorizadora do inconformismo, da criação, da diferença, do devir, da vida em suas manifestações cotidianas, das multiplicidades, dos acasos, dos deslizamentos, dos descentramentos, entre outros conceitos que subvertem a tradição filosófica, propõe que se pense o cinema como um ambiente também onde é possível filosofar. Acrescentamos aqui também o educar *pari passu* a esse filosofar. Educar entendido conforme o viés deleuziano da multiplicidade geradora de interfaces.

Nesse sentido, as reflexões deleuzianas sobre o cinema, reunidas em uma obra monumental em dois tomos – *Imagem-movimento: cinema 1* (1983) e *Imagem-tempo: cinema 2* (1985) – pode nos fornecer um admirável legado de fundamentação teórica para uma prática educacional do cinema na sala de aula.

Embora Deleuze não tenha se dedicado diretamente a questões sobre Educação em seus escritos filosóficos, muito podemos aproveitar de seus conceitos e de sua conduta apaixonada de professor. Esta última torna-se evidente quando ele declara, na letra P, de “professor”, durante sua famosa entrevista “O abecedário Gilles Deleuze”, concedida à jornalista Claire Parnet, em 1988, que não teria se importado em voltar a ser professor do ensino médio, onde começara sua carreira, mesmo após haver sido professor universitário nas mais prestigiadas universidades francesas⁶. Em suas próprias palavras: “Era uma carreira

5. DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, pp. 70-71.

6. Sobre a atuação de Deleuze como professor, cf. também o capítulo “Deleuze pedagogo”, in: DOSSE, François. *Gilles Deleuze e Félix Guattari: biografia cruzada*. Porto Alegre: Artmed, pp. 291-295.

normal. Se eu tivesse voltado ao ensino médio eu teria ficado... Não teria sido dramático, anormal, uma derrota. Era normal. Não tive nenhum problema”⁷.

Deleuze atuou em algumas das mais importantes universidades francesas: Sorbonne, Vincennes, Lyon. Suas aulas, sempre abertas a todo tipo de público que quisesse ouvi-lo, eram em geral ministradas em salas superlotadas por um grande número de alunos admiradores, em um ambiente preenchido por sua voz rouca e compassada. No sentido de entendermos melhor a atuação de Deleuze como professor, conduta esta que denota sua consciência sobre o desenvolvimento de uma aula a outra como processo perpassado pelo devir, conceito este também caro à sua filosofia, vale a pena citarmos mais alguns trechos desse momento da entrevista:

Gilles Deleuze: As aulas são algo muito especial (sic). Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem numa aula. Nunca gostei de conferências porque se trata de um espaço-tempo pequeno demais. Uma aula é algo que se estende de uma semana a outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma sequência. Não podemos recuperar o que não conseguimos fazer. Mas há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra. O público de uma aula é algo fascinante. [...]

Claire Parnet: As aulas da faculdade são preparadas de outra maneira? [Diferente da do ensino médio?]

G.D.: Para mim, não.

C.P.: Para você era igual?

G.D.: Totalmente. Sempre preparei aulas da mesma forma.

C.P.: A preparação era tão intensa na escola [ensino médio] quanto na faculdade?

G.D.: Certamente. É preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho. É preciso ensaiar, preparar. [...] É como uma porta que não conseguimos atravessar em qualquer posição⁸.

É por esse viés de professor que, conforme Deleuze, “ama o assunto sobre o qual decide falar”, que apresentamos os conceitos cinematográfico-filosóficos desenvolvidos por ele como base de fundamentação para uma utilização enriquecedora do cinema em sala de aula.

Em primeiro lugar, é importante que fique claro que a utilização de filmes como complemento pedagógico em sala de aula não deve ser absolutamente encarado como momento de “matar aula”, muito pelo contrário. Portanto, preparar uma aula eficiente sobre um filme é trabalhoso, e evidentemente exige muita pesquisa. Porém, o resultado final, quase sempre libertador do olhar e da sensibilidade do aluno, sem dúvida se mostra recompensador. Tomemos, mais uma vez, o exemplo nas palavras de Deleuze: “Uma aula é algo que é muito preparado. [...] Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem que fazer uma longa preparação. [...] Eu vi que, quanto mais fazia isso... Sempre fiz isso, eu gostava. Eu me preparava muito para ter esses momentos de inspiração”⁹.

As dificuldades que os alunos em geral apresentam durante o exercício da leitura do não verbal talvez sirva como instigante ponto de partida para a utilização de filmes como instrumentos educacionais. Detalhes como enquadramentos

7. DELEUZE, Gilles. O abecedário Gilles Deleuze (transcrição disponível na internet, cf. bibliografia), 1988, p. 72.

8. Idem, pp. 71-2.

9. Idem, p. 70.

de cena, estilo de música que acompanha as cenas, edição das imagens, entre outros detalhes técnicos, em geral passam despercebidos pelos alunos, e muitas vezes até mesmo pelo professor menos audiovisualmente alfabetizado, quando o interesse se foca apenas em assistir ao filme como entretenimento ou como mera narrativa linear.

Maior dificuldade ainda percebe-se quando o aluno é exposto aos métodos de composição do cinema moderno, tão focado na não linearidade quanto a literatura moderna, e justamente por isso muitíssimo interessante como elemento de reflexão sobre a própria vida, ela mesma impregnada pela multiplicidade, complexidade e não linearidade do tempo-memória, entre outras questões já apontadas pela ciência¹⁰.

3. CINEMA NA SALA DE AULA: A BIBLIOTECA CINEMATOGRAFICA DE ALAIN RESNAIS

O homem, o imperfeito bibliotecário,
pode ser obra do acaso ou dos demiurgos malévolos;
o universo, com seu elegante provimento de prateleiras,
de tomos enigmáticos, de infatigáveis escadas para o viajante [...] somente pode ser obra de um deus.

Jorge Luis Borges, “A Biblioteca de Babel”

Toda a memória do mundo (*Toute la mémoire du monde*), curta-metragem de 22 minutos, realizado por Alain Resnais em 1956, interessa-nos particularmente como um dos trabalhos de construção do estilo do diretor preferido por Deleuze¹¹, definido por este como realizador de um cinema do cérebro, essencialmente filosófico, evidentemente no âmbito das condições em que é possível filosofar cinematograficamente.

Lançando-nos conscientemente ao risco da tentativa de uma categorização em relação a um cinema filosófico como o de Resnais, entendemos o conjunto da composição artística de *Toda a memória do mundo* como aquele identificado de “filme-ensaio” conforme a concepção definida por Arlindo Machado, ou seja, documentários que ganham consistência porque transcendem o mero registro de uma realidade e alcançam a construção de uma “visão ampla, densa e complexa de um objeto de reflexão”¹². Por essa via, quando um documentário alcança o *status* de ensaio, torna-se um filme-ensaio por suscitar, ainda conforme Machado: “Reflexão sobre o mundo, em experiência e sistema de pensamento, assumindo portanto aquilo que todo audiovisual é na sua essência: um discurso sensível sobre o mundo”¹³. Nesse sentido, portanto, é que definimos *Toda a memória do mundo*: um filme-ensaio em que Resnais elege metonimicamente a Biblioteca¹⁴ (representada pela Biblioteca Nacional da França) como objeto de uma reflexão ampla e densa sobre o Conhecimento, o Tempo, a Memória, o Mundo.

10. Sobre a abordagem não linear na arte moderna, especialmente a literatura, como decorrência de interações entre os desenvolvimentos da ciência, na passagem do século XIX ao XX, vide Fusaro, M. *Literatura e Ciência: um diálogo sobre o tempo*, mencionado na bibliografia final.

11. Cf. DOSSE, François, op. cit., p. 329.

12. MACHADO, Arlindo. *O Filme-Ensaio*, 2003, p. 6.

13. Idem, *ibidem*.

14. Utilizaremos Biblioteca, com “B” maiúsculo, de modo a alcançar, por meio dessa escolha lexical e semântica, o *status* universalista empregado por Resnais em sua visão cinematográfica sobre o conceito de biblioteca.

A forma descritiva e contemplativa da hábil direção de Resnais não está interessada somente no conteúdo memorialista da Biblioteca, mas, sobretudo, nos procedimentos que levam à organização dessa memória. O diretor atribui, portanto, nesse sentido, uma qualidade filosófico-científica a seu fazer cinematográfico. Resnais “age como uma espécie de observador-cientista das ações e do comportamento humanos, buscando descrever como um sentimento passa do particular ao coletivo, e deste ao particular novamente. Como se os sentimentos não fossem a manifestação de uma interioridade (única, exclusiva e psicológica), mas sim a encarnação momentânea de uma força atemporal e apessoal”¹⁵. Sobre o cinema-filosofia de Resnais, afirma Gilles Deleuze:

Quando dizemos que as personagens de Resnais são filósofos, certamente não queremos dizer que elas falam de filosofia, nem que Resnais “aplica” ao cinema ideias filosóficas, mas que ele inventa um cinema de filosofia, um cinema do pensamento, coisa inteiramente nova na história do cinema, inteiramente viva na história da filosofia, constituindo com seus colaboradores insubstituíveis um casamento raro entre a filosofia e o cinema¹⁶.

As câmeras e a edição atenta de Resnais registram justamente os movimentos que nutrem a vida da Biblioteca, por meio de seus fluxos em constante transformação, sustentados pelo peso de sua constituição fundamentalmente memorialista, marcada visceralmente pelo fluxo do tempo e de sua ação no mundo. Daí a opção de Resnais pelos inúmeros passeios horizontais da câmara, chamados de *travellings* no jargão cinematográfico, ou seja, o registro de um universo em constante movimento. Conta-nos Ghislain Cloquet, responsável pela fotografia desse curta-metragem:

Em *Toda a memória* [...] os movimentos ganharam em amplitude, as três dimensões são melhor exploradas. Resnais quis que atravessássemos a Biblioteca Nacional “como um foguete”, ou como um peixe na água. [...] Resnais se apegava à sua ideia: “se um espectador quiser ver um alfarrábio, ele sempre pode ir até a Nacional. Mas há poucas chances de que ele possa atravessar este universo de foguete”. Emprego a palavra *universo* de propósito. Creio, com efeito, que – como todos os grandes diretores – Resnais é alguém que criou um universo. Os diretores medíocres contam anedotas, fazem personagens se moverem, mas não abrem perspectivas para um espaço mental¹⁷.

A atividade de seleção e ação de leitura das obras pelos leitores, que alimenta o fluxo da interação entre o mundo interno e externo à Biblioteca, é registrado singularmente por Resnais em um *travelling* realizado a partir de uma grua, mostrando a extensão de inúmeros leitores posicionados lado a lado ao longo de várias mesas muito extensas, organizadas em perfeita simetria geométrica, enquanto o narrador em voz em *off* – voz narrativa simultânea à imagem – compara-os a “pseudoinsetos comedores de papel” só que munidos de individualidade intelectual, diferentemente de insetos verdadeiros.

Enquanto o narrador em voz em *off* mantém seu tom enfático, ao elencar as infinitas áreas do conhecimento que podem ser ali acessadas – Astrofísica, Fisiologia, Teologia, Taxionomia, Filologia, Cosmologia, Mecânica, Lógica,

15. NETO, Alcino Leite. As chansons de Resnais e o tango-soul de Ms. Dynamite. *Folha On-line*, 2008, p. 2.

16. DELEUZE, Gilles, op. cit., 1990, pp. 249-250.

17. PINGAUD, Bernard; SAMSON, Pierre. *Alain Resnais ou a Criação no cinema*. São Paulo: Documentos, 1969, pp. 99-100.

Poética, Tecnologia – um novo *travelling* em plano geral mostra inúmeros corredores, só que, em vez de livros, eles são compostos por leitores enfileirados e concentrados diante de suas leituras particulares dedicadas a essas inúmeras áreas do conhecimento. O *travelling* registra também a arquitetura do salão principal de leitura, arrematada por imponentes arcos sustentados por pilares. Sabemos que “pilar” (base de sustentação) e “memória” são frequentemente utilizadas como metáfora – pilar(es) da memória – para sugerir a manutenção da memória. A analogia, nesse plano da filmagem de Resnais, não deixa de ser interessante. A memória ordenada (flutuação entrópica que tende à ordenação) não se encontra apenas nos livros e documentos da Biblioteca, mas, conforme o registro cinematográfico, evidencia-se visual e organicamente também na arquitetura de sua construção marcada por uma intensa simetria geométrica.

Quanto à identificação da paisagem, ou ambiente, com os estados mentais nos filmes de Resnais, Deleuze nos concede uma leitura bastante original:

[Para Resnais] as paisagens são estados mentais, tanto quanto os estados mentais, cartografias, cristalizados uns nos outros, geometrizados, mineralizados [...] A identidade do cérebro com o mundo é [...] a estrutura cósmico-espiritual da Biblioteca Nacional. Em Resnais esta identidade aparece menos num todo do que no plano de uma membrana polarizada que nunca cessa de pôr em contato ou trocar foras e dentro relativos, relacionando-os uns com os outros, prolongando-os e remetendo uns aos outros¹⁸.

O conjunto de simetrias arquitetônicas enfocado por Resnais, perpassado pelos inúmeros *travellings* e pelo efeito contrastivo da música ininterrupta, por vezes dissonante, de Maurice Jarre, gera um efeito final de leveza que não é de forma alguma aleatória, muito pelo contrário. A precisão e originalidade do conjunto torna-se, na verdade, singular. De fato, percebemos esse mesmo enfoque nas palavras que Italo Calvino aplica à literatura e que podem aqui ser transpostas, consideradas as proporções, ao efeito final da direção de Resnais: “A leveza para mim está associada à precisão e determinação, nunca ao que é vago ou aleatório. Paul Valéry foi quem disse: ‘Il faut être léger comme l’oiseau, et non comme la plume’ [É preciso ser leve como o pássaro, e não como a pluma]”¹⁹.

E é com a leveza de um pássaro em pleno voo que Resnais se situa como diretor, em seus incontáveis *travellings* por entre os corredores de estantes ou situando câmeras em pontos altíssimos da construção, para observar, então feito pássaro em voo momentaneamente interrompido, o movimento de caos ordenado que se dá no interior desse monumento de tempo-memória habitado por documentos e seres humanos em constante movimento que é a Biblioteca.

Em uma das sequências mais marcantes, acompanhamos o percurso de um funcionário que deposita um livro sobre um carrinho, antes de empurrá-lo por vários corredores. Com a câmera posicionada no ponto mais alto de uma escada em espiral, Resnais realiza um dos enquadramentos que mais se destaca nessa sequência, mostrando o funcionário e o carrinho cruzando o centro da espiral vários andares abaixo. O belo enquadramento reforça a ideia de

18. DELEUZE, Gilles, op. cit., 1990, p. 247.

19. CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 28.

repetição e labirinto, remetendo-nos à mesma metáfora sugerida por Borges em seu conto antológico “A Biblioteca de Babel”. Reforça-se nesse enquadramento, também borgianamente, a geometria simétrica da arquitetura da Biblioteca e seus espelhamentos.

O olhar de cineasta-filósofo de Resnais lida, enfim, por meio de opções técnicas sofisticadas e pelo rigor de sua direção, com a assimetria do tempo-memória representada pela imensidão do conhecimento armazenado na Biblioteca, a princípio caoticamente, em contraste com a simetria arquitetônica, organizacional, geométrica, presente nas estantes de arquivos e de livros posicionadas em espelhamento vertical e horizontal, sugerindo borgianamente metáforas para labirinto, infinito, tempo, memória. Esta última, por sinal, um tema caro não somente a Borges, mas também, sabe-se, a Marcel Proust e Henri Bergson, aos quais Deleuze equipara, em importância, o próprio Alain Resnais:

Essa membrana que torna o fora e o dentro presentes um ao outro chama-se Memória. Se a memória é o tema manifesto da obra de Resnais, não há lugar para procurar um conteúdo latente que seria mais sutil, é preferível avaliar a transformação que Resnais impôs à noção de memória (transformação tão importante quanto as efetuadas por Proust ou Bergson)²⁰.

Sobre a abordagem cinematográfica de Resnais comparada à visão proustiana, diz-nos ainda Pierre Samson: “[Em Resnais,] o cinema se denuncia como arte da ilusão, e o seu criador, como mostrador de sombras. Assim, a verdade não está mais presente nas imagens instáveis de uma memória incerta do que na ordem reconfortante e na luz crua de um presente limitado: está no incessante vai e vem da consciência entre esse dia e essa noite; reconhece-se nisso a grande lição de Proust”²¹.

As últimas frases de *Toda a memória do mundo* apresentam um tom otimista também carregado pelo lirismo que perpassa grande parte do roteiro: “E isso [o futuro em que estaremos munidos das chaves para esse e outros universos] sucederá por causa desses leitores, cada um trabalhando em sua fatia da memória universal, que guardará os fragmentos de um simples segredo do fim ao fim, um segredo de belo nome, um segredo chamado felicidade”²². Na visão de Resnais, que aqui dialoga com a de Deleuze, o que se desenvolve na Biblioteca é “o contrário de um culto da morte. Entre as duas faces do absoluto, entre as duas mortes, morte de dentro ou passado, morte de fora ou futuro, os lençóis interiores da memória e as camadas exteriores de realidade vão se misturar, prolongar, entrar em curto-circuito, formar toda uma vida movente, que é a um só tempo a do cosmos e a do cérebro, e lança clarões de um polo a outro. Os zumbis entoam um canto, só que é o da vida”²³.

Por essa via, enfatizada por sua visão de um cinema filosófico e por seu lirismo crítico, a Biblioteca Cinematográfica de Resnais apresenta-se, enfim, como um monumento memorialista pleno de vida porque perpassado pelo fluxo constante de interações que a mantém viva e com vistas não somente ao passado, mas também ao futuro, como eterna guardiã de memórias da humanidade.

20. DELEUZE, Gilles, op. cit., 1990, pp. 247-248.

21. PINGAUD; SAMSON, op. cit., p. 174.

22. *Toda a memória do mundo*, Alain Resnais. Imovision DVD, Cinema e Arte. Produção original: França, 1956.

23. DELEUZE, Gilles, idem, p. 250.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Carlos Heli de. Resnais além do óbvio em mostra completa. **Jornal do Brasil**. Edição Eletrônica. Site oficial da Mostra Alain Resnais (2008). Disponível em: <<http://mostra-alain-resnais.blogspot.com>>. Acesso em: 30 jun. 2014.
- ALMEIDA, Jorge Miranda de; AGUIAR, Itamar Pereira de (orgs.). **Filosofia, cinema e educação**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2010.
- AUMONT, Jacques. Claro e confuso: a mistura de imagens no cinema. Trad. Alexandre Figueirôa. **Galáxia: revista transdisciplinar de comunicação, semiótica, cultura**, n. 6, out. 2003.
- BAIO, Cesar. A multiplicidade estética nos filmes *Smoking* e *No Smoking*, de Alain Resnais. **Comunicação e Cidadania**. Actas do 5. Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, Universidade do Minho, set. 2007.
- BORGES, Jorge Luis. A Biblioteca de Babel. Trad. Carlos Nejar. **Obras Completas**. Vol. I. São Paulo: Globo, 2000.
- CABRERA, Julio. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- CAESAR, Demetrius. Cineasta do tempo e da memória é o único autor do cinema a não escrever seus próprios roteiros. **Cine Players**. Site oficial da Mostra Alain Resnais (2008). Disponível em: <<http://mostra-alain-resnais.blogspot.com>>. Acesso em: 30 jun. 2014.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento: cinema 1**. Trad. Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.
- _____. **A imagem-tempo: cinema 2**. Trad. Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2000.
- _____. **O abecedário Gilles Deleuze**. Transcrição integral do vídeo para fins exclusivamente didáticos. Original produzido em 1988. UFRGS. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2014.
- _____. **L'abécédaire Gilles Deleuze** [O abecedário Gilles Deleuze]. França, 1988. 3 DVDs.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. São Paulo: 34, 1992.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze e Félix Guattari: Biografia cruzada**. Trad. Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FUSARO, Márcia. **Literatura e Ciência: Um diálogo sobre o tempo**. São Paulo: Arte-Livros, 2011.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. **Pensadores e a educação: Gilles Deleuze**. Brasil, Artesanato Digital Cineclubes, s/d. 1 DVD.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas & Pós-cinemas**. Campinas: Papyrus, 2007.

_____. **O Filme-Ensaio**. Intercom (2003) – XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Belo Horizonte. 2-6 set. 2003. Disponível em: <www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP07_machado.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. Trad. Rubens Figueiredo; Rosaura Eichenberg; Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MOSTAFA, Solange Puntel; CRUZ, Denise Viuniski da Nova (orgs.). **Deleuze vai ao cinema**. Campinas: Alínea, 2010.

NETO, Alcino Leite. As chansons de Resnais e o tango-soul de Ms. Dynamite. **Folha On-line**. Site oficial da Mostra Alain Resnais (2008). Disponível em: <<http://mostra-alain-resnais.blogspot.com>>. Acesso em: 25 mar. 2012.

PINGAUD, Bernard; SAMSON, Pierre. **Alain Resnais ou a Criação no cinema**. Trad. T.C. Netto. São Paulo: Documentos, 1969.

RESNAIS, Alain. Toute la mémoire du monde [Toda a memória do mundo]. **Curtas Alain Resnais**. Imovision DVD, Cinema e Arte. Produção original: França, 1956.

SERAFIM, José F. Lendo um filme documentário: *Toda a memória do mundo*. **Revista PontodeAcesso**, n. 1, v. 4, 2010. Disponível em: <www.pontodeacesso.ici.ufba.br>. Acesso em: 02 jul. 2010.

SILVA, Terezinha Elizabeth da. Bibliotecas: metáforas da memória. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, [S.l.], v. 11, n. 21, nov. 2007, p. 85-94. ISSN 1518-2924. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2006v11n21p85>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

VASCONCELOS, Jorge. **Deleuze e o cinema**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006.

Mídias Escolares: a cidadania na prática da Educomunicação

Valdir José Morigi

Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo e professor associado do DCI-Fabico e do PPGCOM-UFRGS.

E-mail: valdir.morigi@ufrgs.br

Franciele Zarpelon Corrêa

Mestra em Ciências da Comunicação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), onde foi bolsista Santander.

E-mail: zcfranci@yahoo.com.br

Joel Felipe Guindani

Doutor em Comunicação e Informação Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professor adjunto na Universidade Federal do Pampa (Unipampa).

E-mail: joelguindani@unipampa.edu.br

Resumo: A noção de cidadania é apropriada por diversos campos sociais, sobretudo o educacional, o qual, através do desenvolvimento de práticas comunicacionais, reintroduz novas questões e importantes problemáticas sobre a relação educação e meios de comunicação. Assim, o presente artigo objetiva compreender como a noção de cidadania é tecida a partir de práticas educacionais, protagonizadas por alunos do ensino fundamental porto-alegrense vinculados ao projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares. A partir da pesquisa participante, analisamos depoimentos de professores e de estudantes, os quais revelam que a noção cidadania na prática da Educomunicação é reconstruída nas possibilidades de acesso e de apropriação tecnológica; na efetivação de redes e práticas pedagógicas e nos espaços de produção e veiculação de conteúdos.

Palavras-chave: cidadania; Educomunicação; escola; mídias; sujeito.

Abstract: The notion of citizenship is appropriate for various social fields, especially education, which, through the development of communication practices, re-introduces new questions and important issues about the relationship between education and the media. Thus, this study aims to understand how the notion of citizenship is woven from educacional practices, starring elementary students from Porto Alegre, both attached to the project Students Network – Media School. From the research participant, analyze testimonies of teachers and students, which shows that the concept of citizenship in practice educacional is reconstructed in the possibilities of access and technological appropriation, in the realization of networks and pedagogical practices and spaces of production and delivery content.

Keywords: citizenship; Educomunicação; school; media; subject.

Recebido: 08/02/2014

Aprovado: 15/04/2014

1. INTRODUÇÃO

Quais as motivações e sentidos que constituem ou dão vida às práticas educacionais no ambiente escolar? Como a cidadania é reconhecida, exercida ou idealizada pelos estudantes a partir da Educomunicação? Na busca de resposta a esses questionamentos, esse artigo apresenta o debate sobre os usos e apropriações de tecnologias de comunicação feitos por alguns estudantes da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Inicialmente, apresentamos a noção de cidadania – nos aspectos jurídico-formal, reconhecida, exercida, ideal – entendida na complexidade da prática comunicacional, composta por variadas formas de apropriação, aprendizado e produção. Desde esta reflexão sobre a noção de cidadania, aferimos que a Educomunicação é o elemento conceitual provocador, bem como aglutinador de todas as práticas comunicacionais do projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares. Ou seja, a noção de cidadania é identificada como prática educacional, pois ambos os conceitos se ancoram na ação criativa de sujeitos, que aprendem e ensinam na e através da comunicação.

Na parte final do artigo, apresentamos o depoimento de alguns alunos integrantes do projeto, bem como as reflexões finais, as quais denotam que a noção de cidadania é, de maneira emblemática, uma prática educacional, de ensino-aprendizado, que se concretiza na medida em que se ampliam as possibilidades de acesso, as práticas pedagógicas subsidiadas pela colaboração solidária entre professores e alunos, bem como a partir da importante mediação do poder político local e dos espaços de produção e de veiculação de conteúdos.

O estudo foi realizado durante o mês de outubro de 2010 e contou com as modalidades metodológicas da pesquisa participante, como exploração descritiva, participação durante o desenvolvimento de atividades, entrevistas com coordenadores das oficinas e com alunos integrantes do projeto.

2. A NOÇÃO DE CIDADANIA COMUNICATIVA EM CONEXÃO COM A EDUCOMUNICAÇÃO

Assumindo os contextos sociais, bem como a ação criativa do próprio sujeito – compreendido a partir de Freire¹ – de sua construção e exercício, a noção de cidadania vai alterando seu *status* teórico, legal e generalista e passa a ser problematizada por alguns pesquisadores como espaço de autonomia. Nessa perspectiva, a noção de cidadania amplia seu reconhecimento – enquanto campo conceitual – até as manifestações socioeducativas e seus respectivos contextos. A cidadania se apresenta como espaço de reinvenção, de luta por novos projetos de vida, a partir da mediação dos espaços e estratégias de comunicação e de educação, e não apenas como direito de exercícios plenos ou concedidos.

Maria Cristina Mata nos apresenta a noção de cidadania comunicativa, compreendida como: “[...] o reconhecimento da capacidade de ser sujeito de direito e demanda no terreno da comunicação [...], bem como ao exercício

1. FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p. 149.

desse direito”². Assim, pensar a cidadania a partir de ações comunicacionais desenvolvidas no ambiente escolar é considerar o educando como sujeito de direitos e deveres, os quais devem ser atualizados a partir das diversas demandas que emergem de seu contexto.

Facilitando a operacionalização conceitual, Mata³ cria uma tipologia, classificando cidadania comunicativa e sua prática em níveis diferenciados como: *Cidadania comunicativa formal*, que diz respeito à dimensão jurídica, como os direitos assegurados legalmente pelo estado ou por um sistema concessor. Neste nível, a cidadania efetiva-se a partir de seu próprio campo enquanto a ação social figura em seu entorno. Quer dizer, é preciso estar atento ao cumprimento dos direitos previamente conquistados; *Cidadania comunicativa reconhecida*, identificada nos sujeitos que se dizem conscientes desses direitos. Aqui, a cidadania permanece no campo do imaginário social ou da consciência coletiva e, assim, interliga-se – ainda que inicialmente – com a prática social; *Cidadania comunicativa exercida*, reconhecida nas práticas sociais reivindicatórias desses direitos visando à ampliação dos mesmos. Condiz com a ação propriamente dita e exclui de seu campo identitário práticas individuais ou intermediadas por instituições. Preza-se, na dimensão exercida da cidadania, os processos comunicacionais de enfrentamento, de resistência, de apropriação e de produção cultural. A autora ressalta que a cidadania comunicativa – leva em consideração os avanços da cultura tecnológica. Ou seja, “[...] a comunicação transformou-se em dimensão estratégica para o entendimento da produção, circulação e recepção dos bens simbólicos, dos conjuntos representativos, dos impactos materiais”⁴. *Cidadania comunicativa ideal*, identificada nas expectativas e discursos dos sujeitos sobre um projeto de transformação social, posta em movimento por uma prática comunicacional sistemática. Quer dizer, tal dimensão configura-se a partir da ação integrada dos níveis anteriores tendo como ideal a criação de uma cultura democrática⁵. A cidadania comunicativa ideal também se relaciona com aquelas ações comunicacionais que geram a participação e a estruturação de práticas críticas a tudo aquilo que gera a desigualdade de participação e de voz no ambiente escolar.

Além de pensar a investigação a partir desses níveis, a cidadania enquanto prática educomunicativa deve ser refletida à luz dos contextos sociais em que se situam os sujeitos. A Educomunicação, ao se colocar como campo de intervenção social, possibilita ampliar as dinâmicas de atuação em sociedade, uma vez que a consequência das ações, inicialmente vivenciadas no ambiente escolar, também poderá estender até os demais contextos sociais dos educandos, como a família e a comunidade onde vivem.

Logo, conforme propõe Soares⁶, a Educomunicação:

[...] designa um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude.

2. MATA, Maria Cristina. *Comunicación y ciudadanía: problemas teórico-políticos de su articulación*. Revista *Fronteiras: estudos midiáticos*, São Leopoldo: Unisinos VIII (1): 5-15 jan/abr. 2006. Tradução livre.

3. Idem.

4. CITELLI, Adilson O.; COSTA, Maria Cristina C. *Educomunicação. Construindo uma nova era de conhecimento*. São Paulo, Paulinas: 2011, p. 256.

5. MATA, Maria Cristina. *Condiciones objetivas y subjetivas para el desarrollo de la ciudadanía comunicativa*. Córdoba: Centro de Competência en Comunicación para América Latina, 2005, p. 134.

6. SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 15.

É nesse contexto que a Educomunicação se conecta com a prática da cidadania, ao fomentar novas alternativas de expressão dos sujeitos e de renovação das práticas sociais, bem como dos próprios contextos.

3. O PROJETO EDUCOMUNICATIVO ALEMREDE⁷ E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA COMUNICATIVA

A escola – cada vez mais instrumentalizada pelas tecnologias de informação e de comunicação⁸, também se constitui como um espaço articulador de competências e aprendizados para a construção e exercício da cidadania comunicativa. Nesse sentido, podemos compreender ou abordar as práticas pedagógicas como dinamizadoras do conhecimento, a partir de ações e estratégias educacionais – sejam elas mediadas por dispositivos tecnológicos ou não.

A experiência do projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares caracteriza-se como um cenário onde a comunicação se manifesta na presença e na apropriação do rádio e de outras mídias para a produção de conteúdos, os quais serão veiculados no ambiente escolar e em alguns eventos da cidade de Porto Alegre (RS), como foi o caso do FIRST Lego League (FLL) regional – ocorrido em Novo Hamburgo (RS) – e a segunda etapa do mesmo evento nacional, que aconteceu em São Paulo (SP). Também existe uma articulação do projeto com outras mídias – *blog* e vídeo – o que requer um trabalho anterior, de planejamento e de tomada de decisão coletiva. Quer dizer, além da produção radiofônica, a publicação de conteúdos no *blog* “alemrede.blogspot.com” proporciona o compartilhamento de informações e a interatividade com estudantes de outras escolas.

O AlemRede é uma ação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (RS) em parceria com o setor de Inclusão Digital. As primeiras atividades iniciaram nas escolas da rede municipal, no ano de 2006. O idealizador do projeto, J.F.⁹ explica que tudo começou com a elaboração de oficinas de rádio enquanto era professor na EMEF¹⁰ Chico Mendes. J.F., enquanto desempenhava a função de coordenação das oficinas de rádio, percebeu que não era mais possível conciliar esta atividade com sua função docente. Em 2009, é convidado a assumir, integralmente, a coordenação do projeto, na própria Secretaria Municipal de Educação. Desde então, J.F. visita as escolas, orienta professores e alunos interessados em desenvolver o projeto, capacitando-os através de oficinas práticas e teóricas. De acordo com o educador, a formação se constitui em dinâmicas diferenciadas, que variam de acordo com as características e necessidades de cada ambiente educativo. Assim, a própria pedagogia educacional se edifica no olhar atento dos sujeitos às especificidades dos contextos e à diversidade de mídias possíveis.

A partir de observações e entrevistas realizadas durante o mês de outubro de 2010, mapeamos outras escolas inseridas no projeto AlemRede. Identificamos

7. Abreviação de Alunos em Rede – Mídias Escolares.

8. SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson O; COSTA, Maria Cristina C. **Educomunicação**. Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo, Paulinas: 2011, p. 256.

9. Para manter a privacidade dos informantes, daqui em diante, todos os entrevistados serão identificados apenas pela primeira letra do nome e do sobrenome.

10. Abreviação de Escola Municipal de Ensino Fundamental.

a amplitude do projeto, integrando 13 escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre (RS)¹¹: EMEF Chico Mendes, EMEF Eliseu Paglioli, EMEF João Goulart, EMEF Lauro Rodrigues, EMEF Lindovino Fanton, EMEF Marcílio Goulart Loureiro, EMEF Migrantes, EMEF Nossa Senhora de Fátima, EMEF Pessoa de Brum, EMEF Rincão, EMEF Saint’Hilaire, EMEF Tristão S. Viana e EMEF Victor Issler.

Constatamos que as escolas integrantes do AlemRede se inserem em um contexto social de periferia e em um sistema de ensino dividido em ciclos (1º, 2º e 3º ano), composto por alunos entre 06 e 21 anos. Os alunos são de classe socioeconômica baixa e suas famílias recebem incentivo do governo federal, como o Bolsa Família. Alguns deles atestam dificuldades na relação ou na convivência com familiares, mas ressaltam suas identificações com a prática educacional, bem como a vontade de desenvolver outros projetos a partir deste espaço.

Dessas primeiras impressões, novos questionamentos surgiram: quais as motivações e sentidos que constituem esta prática educacional? Ou de modo mais interligado com o problema inicial: como a cidadania é reconhecida, exercida ou idealizada pelos estudantes a partir da Educação?

Passamos então, a problematizar a cidadania comunicativa em seus quatro níveis. Para tanto, tomamos como referenciais empíricos o depoimento¹² de alunos integrantes da produção radiofônica da EMEF Marcílio Goulart Loureiro. Também contemplamos o depoimento de estudante sobre o V Salão UFRGS Jovem, evento coberto pelos repórteres mirins do AlemRede, bem como o relato de uma aluna participante da cobertura do ano letivo de 2011.

A partir de entrevistas realizadas na EMEF Marcílio Goulart Loureiro, com alguns alunos que participavam da produção da rádio-escola, identificamos que a busca por reconhecimento é um dos primeiros fatores que constituem a noção de cidadania, bem como a própria Educação:

[...] eu acho que a gente tem o direito e o dever a informar as pessoas, então eu acho que isso é legal (T.M.);

É bem importante, tipo é quase uma profissão. É importante, a gente pega e faz várias coisas, tipo os outros alunos não fazem o que a gente faz, a gente sabe um pouco mais que eles (B.C.)¹³.

A partir dos relatos de T.M. e B.C., expressa-se a cidadania comunicativa reconhecida, que se efetiva na medida em que – cientes da função de comunicadoras – conseguem desvendar e reconhecer que todos possuem direitos. A oportunidade de protagonizar a comunicação no espaço escolar funciona interligada à dinâmica do reconhecimento com o Outro, ou seja, do compartilhamento do mundo comum, o qual potencializa o desenvolvimento de competências pessoais, de autorreconhecimento enquanto sujeitos portadores de direitos e de deveres.

O depoimento de outra aluna revela os aprendizados proporcionados pela inserção no projeto:

11. Há uma constante atualização de escolas inscritas e/ou participantes do projeto.

12. Os depoimentos aqui relatados foram obtidos com estudantes entre 11 e 15 anos.

13. T.M. e D.M. são estudantes e integrantes do AlemRede.

[...] Eu sou G.A. Eu gostei muito do que aconteceu lá [no V Salão UFRGS Jovem], porque a gente conheceu pessoas novas e projetos interessantes, como o [do] lixo eletrônico que eu achei muito, mas muito interessante. [...] Também a gente cobriu o evento em si, mas foi muito legal! (risos) Eu tirei fotos, fiz entrevistas, gravei vídeos.

As demandas do projeto AlemRede instauram-se, inclusive, fora do espaço educativo formal, sobretudo nas atividades onde os estudantes, responsáveis pela gestão da comunicação, participam, como: Conversações Internacionais, Gincana de Robótica da Secretaria Municipal de Educação na UFRGS, Educação e Tecnologia para um mundo melhor (WCCE), Prêmio Literário Recicla Procempa, Fórum Social Mundial, Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, Fórum Internacional de Software Livre, Salão UFRGS Jovem, Simpósio Internacional de Governança em Cidades, dentre outros.

A proposta de rádio-escola também possibilita aos alunos um envolvimento com outros espaços educativos. Tais oportunidades fomentam outras aprendizagens, pois tornam-se lugares onde os sujeitos comunicadores formulam e problematizam as pautas para seus informativos, entrevistas e debates na programação da rádio-escola. Assim, a cidadania se efetiva na medida em que o processo educativo se amplia e se redimensiona, o que também ativa nos alunos comportamentos ou atitudes reflexivas críticas sobre os acontecimentos que os cercam. Isso também é verificado em uma breve entrevista realizada pela aluna L.S. ao então ministro do Trabalho, Carlos Lupi:

[...] O que o seu Ministério propõe para os jovens aprendizes que estão ingressando no mercado de trabalho? *Olha, eles têm que se dedicar. Eu acho que é fundamental as empresas abrirem oportunidades para esses jovens, para que eles possam aprender uma profissão, desenvolver esse aprendizado dentro da empresa e fazer carreira.*

Esta prática educacional – entrevista realizada por L.S. –, configura-se como uma prática de cidadania, bem como um potencial espaço de aperfeiçoamento intelectual e humano. No decorrer da entrevista, notamos que a experiência de L.S. se tornou significativa para os demais alunos e, portanto, pode ser considerada como motivadora para a descoberta de que todos são agentes ativos e construtores da cidadania no ambiente educativo.

Dessas experiências, entendemos que a cidadania adquire novos contornos e sentidos, que podem ser melhor compreendidos em outro depoimento de L. S. Como aluna da EMEF Migrante, L.S. participou do lançamento do ano letivo 2011, onde realizou reportagens para a TV e Rádio Migrantes (TVeREM):

[...] No dia 28 de fevereiro eu tive minha experiência como repórter de verdade. Eu adorei entrevistar todos [...]. Tirando: a sede, o cansaço e a fome, eu adorei a manhã. Eu não tenho palavras para descrever o que estou sentindo. Tenho orgulho de dizer que sou repórter oficial da TVeREM.

Assim, a constituição da cidadania no projeto AlemRede se manifesta nas dimensões do “reconhecer e do exercer”, a partir do uso de estratégias de comunicação, ou seja, como vias que se complementam. Nesse

entrecruzamento entre as dimensões de reconhecimento e exercício, a cidadania se expressa nos processos produtivos da rádio-escola, os quais são discutidos e planejados de maneira solidária, como uma prática coletiva. Entretanto, a temática geral – que servirá como referência para a produção de entrevistas para rádio-escola – tem como base o cronograma desenvolvido pela coordenação do projeto AlemRede.

Este cronograma temático, proposto pela coordenação para os estudantes, prima pela reflexão histórica de assuntos que potencializam o debate sobre aspectos da noção de cidadania, como prevenção a doenças, direitos do consumidor, higiene, datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, do Meio Ambiente, dentre outras. A partir das temáticas propostas pelo cronograma, visualizamos a elaboração de conteúdos comprometidos com as questões sociais, que vão além de uma produção voltada apenas para o entretenimento. Nessa direção, a produção educacional do AlemRede potencializa abordagens culturais, fomentando, assim, o debate da historicidade dos fatos e das relações sociais que compõe o cenário das ações de cidadania no ambiente escolar.

Assim, a prática educacional também contribui para que o aluno compreenda a dimensão jurídica da cidadania, a qual diz respeito ao direito de se reconhecer possuidor de direitos, como os de comunicação e de informação. Esta experiência educacional desponta como possível lugar de constituição de sujeitos conscientes dos direitos e, também, atuantes, mediante a necessidade de ampliá-los.

A partir da leitura do documento que originou o projeto AlemRede, percebemos que a proposta é fazer com que os alunos – também por meio da comunicação digital multimídia – possam construir estratégias de inserção no mercado de trabalho. Portanto, despontam possibilidades de engajamento e de participação desses jovens nas dinâmicas do mundo do trabalho, que primeiro se implementa através de um processo formativo das competências, como a capacidade de se tomar decisões, de se fazer escolhas e de se assumir responsabilidades.

Sendo assim, o projeto AlemRede se constitui como espaço de cidadania, onde atuam criativamente sujeitos situados em contextos sociais marcados pela desigualdade econômica. Assim, esta prática educacional também caracteriza a cidadania enquanto luta pela qualificação da educação e pelo aperfeiçoamento dos canais e práticas comunicacionais, ou seja, pela qualificação da Educação e da própria noção de cidadania.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da pesquisa, percebemos que a noção de cidadania comunicativa se expressa no projeto AlemRede através da prática propriamente dita, ainda que de forma fragmentada e como um espaço que possibilita a participação e

a busca de direitos no campo da Comunicação e da Educação. No decorrer, identificamos que as dimensões do “reconhecer e do exercer a cidadania” são vias interdependentes. Quer dizer, “reconhecer” apresentou-se como indispensável para as necessidades do “exercer” a cidadania comunicativa, como, da mesma forma, o exercer apresentou-se como uma consequência das práticas reflexivas, dos debates e das decisões motivadas pelo campo do reconhecimento.

Estas constatações nos remeteram à observação das projeções ou das motivações que os alunos exprimiam após o reconhecimento e o exercício da cidadania comunicativa. Assim, a cidadania comunicativa idealizada se apresentou como central para novas formas de engajamento e de continuidade das próprias ações educacionais.

De modo geral, a Educomunicação como prática cidadã observada no ambiente escolar e nas suas diversas dimensões – formal, reconhecida, exercida e ideal –, deve ser considerada em seus múltiplos contextos: de acesso à tecnologia, de apropriação, dos usos, das dinâmicas pedagógicas, da colaboração solidária e dos aprendizados entre professores e estudantes e nos espaços de produção e de veiculação dos conteúdos. A Educomunicação se instaura como uma prática cidadã através de uma prática pedagógica, no processo de ensino-aprendizado, de estratégias, de apropriação, de uso de mídias – sobretudo a radiofônica –, do entrecruzamento de ações solidárias entre professor e aluno e – no caso do AlemRede – ancorada em iniciativas e parcerias com o poder executivo porto-alegrense.

Enfim, ressaltamos a validade do projeto AlemRede – que possibilita a inserção dos alunos em práticas de reconhecimento da cidadania comunicativa logo no início da trajetória escolar. Realçamos assim, o espaço escolar como configurador de um processo de descobertas, diante do legítimo movimento em que estudantes se conscientizam das próprias potencialidades e de outras que poderão surgir, sobretudo, a partir da comunicação enquanto tecnologia apropriada e ressignificada pelas diversas formas de expressão das relações humanas que constituem o ambiente educativo. Por esses motivos, a cidadania não pode ser vista como algo acabado, mas em permanente construção, sobretudo a partir dos espaços de criação e de fomento à Educomunicação.

REFERÊNCIAS

- CITELLI, Adilson O.; COSTA, Maria Cristina C. **Educomunicação**. Construindo uma nova era de conhecimento. São Paulo, Paulinas: 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- MATA, Maria Cristina. **Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación**. Revista Fronteiras: estudos midiáticos, São Leopoldo: Unisinos VIII (1): 5-15 jan/abr. 2006.

MATA, Maria Cristina. **Condiciones objetivas y subjetivas para el desarrollo de la ciudadanía comunicativa**. Córdoba: Centro de Competência en Comunicación para América Latina, 2005.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In. CITELLI, Adilson O; COSTA, Maria Cristina C. **Educomunicação**. Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo, Paulinas: 2011.

_____. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

Transletramento: operar a transição digital e o domínio das culturas da informação

Divina Frau-Meigs

Vice-presidente da International Association for Media and Communication Research (IAMRC), consultora da Unesco na área de Mídia e Educação e professora na Universidade Sorbonne, Paris III, França.

E-mail: divina.meigs@orange.fr

Resumo: É difícil dizer onde começa a educação e termina o letramento. Isso varia de cultura para cultura, para algumas o letramento é um processo que termina quando a pessoa é educada (modelo europeu continental), enquanto que em outras a educação é o que conduz a pessoa à alfabetização (modelo anglo-saxão). De toda forma, no que se refere à educação para os meios de comunicação, o fundamental é manter os dois termos em debate, e esta é uma tendência verificada na evolução da alfabetização no século XXI. Este artigo aborda o aumento desta forma de alfabetização, que tem por característica não poder prescindir de um conhecimento da informação em suas várias dimensões, sejam elas notícias, dados ou documentos.

Palavras-chave: letramento; transletramento; alfabetização; transição digital; educação para os meios de comunicação.

Abstract: It's hard to tell where education begins and where literacy ends. This varies from culture to culture; for some cultures literacy is a process that ends when the person is educated (continental European model), while in other cultures education is what leads a person to literacy (Anglo-Saxon model). Anyway, with regard to education for the media, the key is to keep the two terms under discussion, and this is a trend in the evolution of literacy in the 21st century. This paper discusses the increase in this form of literacy, which cannot do without a knowledge of information in its various dimensions, whether it is news, data or documents.

Keywords: literacy; transliteracy; digital transition; education for media.

1. INTRODUÇÃO

Desde os anos 2000, no âmbito dos Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*), vários especialistas das disciplinas didáticas progressivamente importaram a noção de letramento para contextos de ensino e aprendizagem, apoiando-se em uma definição estrita do termo em relação ao domínio da informação. Outros pesquisadores, não obstante, centrando-se particularmente sobre a hibridização das práticas nas esferas sociais e culturais, sugeriram um enfoque

mais amplo, que abarcasse várias “educações para...” (a imagem, o universo digital, os meios de comunicação, a internet), sob o termo “transletramento”.

Como pensar a articulação entre os vários letramentos? Separada ou globalmente? Como caracterizar a convergência nas práticas de informação entre os três campos de saber sobre a informação, quais sejam: a educação para os meios de comunicação (informação como comunicação de massa), a informática (informação como código e dado) e a informação documental (informação como documento)?

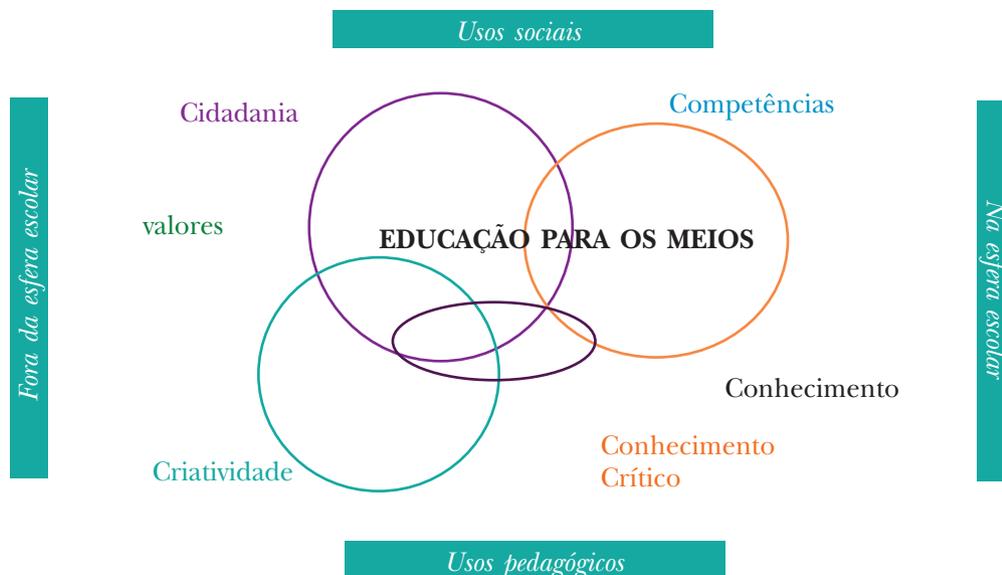
2. MODELOS EM TRANSIÇÃO

2.1 MODELOS PRÉ-DIGITAIS

A educação para os meios de comunicação no século XXI toma diversas direções distintas. Fala-se do letramento na publicidade, na imagem, nas notícias. O letramento foi enriquecido pela banda larga com o letramento digital, que também pode se referir ao conhecimento da informática, que ainda está por se estabilizar. A literatura deste campo é relativamente bem coberta por pesquisadores do modelo anglo-saxão como David Buckingham¹, James Potter² e Henry Jenkins³, os quais enfatizam a criatividade e a apropriação física e manual dos meios de comunicação, de maneira bastante pragmática. Já pesquisadores da perspectiva europeia continental – como Jacques Gonnét⁴, Genevieve Jacquinet e José-Manuel Tornero⁵ – abordam o tema de outra forma: preferem enfatizar a cidadania e o pensamento crítico.

De toda forma, mesmo as perspectivas diversas tendem a apresentar um modelo de letramento pré-digital baseado nos três Cs das competências básicas: conhecimento crítico, criatividade e cidadania (ver figura 1).

Figura 1 – Educação pré-digital para os meios de comunicação: as três competências básicas



1. BUCKINGHAM, D. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press, 2003.

2. POTTER, J. *Media Literacy*. London: Sage, 2011.

3. JENKINS, H. *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge: MIT Press, 2009.

4. GONNET, J. *De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de démocratie*. Paris: Colin, 1995.

5. JACQUINOT, G; TORNERO J. M. *Empowerment Through Media Education. An Intercultural Dialogue*. Goteborg: Nordicom, 2008.

Ambas as tendências conduziram a uma valorização do ensino por competências que enfatizam o conhecimento crítico e a cidadania. Esta valorização pode ser percebida como um progresso em relação à alfabetização do século XX, baseada na aquisição de conhecimento pelo ensino de transmissão, com enfoque na memorização e na repetição. Entretanto, a valorização das competências, apesar do progresso em termos de esclarecimento de objetivos e aumento de práticas pedagógicas, apresenta uma série de dificuldades que cria resistências em professores de muitos países. Conduzida por indicadores quantitativos de aferição, tal processo aparenta ser muito fragmentado, instrumental e funcional.

Consequentemente, a valorização das competências não oferece uma visão integrada de como os letramentos múltiplos podem conduzir ao conhecimento profundo e a atividades significativas. Seu enfoque é mais na “forçada adaptação” aos meios de comunicação que no “domínio” de tais meios. Torna-se difícil evitar o “preconceito tecnológico”, frequentemente incitado por pressões do setor industrial sobre sistemas públicos educacionais, com seu inerente paradoxo: o discurso dominante sobre a redução de gastos e de pessoal é acompanhado pela prescrição determinista de “adaptação” à digitalização, custe o que custar.

Então, no meio pré-digital, além do modelo de transmissão clássico, há três modelos discursivos que se sobrepõem, mais ou menos presentes nas escolas e práticas, diferentemente distribuídos nos países europeus e para além deles.

- O modelo de transmissão = utiliza os meios de comunicação como ilustração de outra disciplina para compartilhar cultura e manter patrimônio.
- O modelo de competências críticas = desenvolve julgamentos normativos e promove a consciência do impacto dos usos dos meios de comunicação.
- O modelo de cidadania = promove a participação do indivíduo na esfera pública.
- O modelo de criatividade = impulsiona usos variados dos meios de comunicação, sobretudo a *web* 2.0 para a realização de objetivos pessoais.

2.2 MODELOS DIGITAIS

Os modelos pré-digitais carecem de um *modus operandi* para uma oferta tão fragmentada de habilidades e competências que são muito desunidas quando não confundem capacidades neurológicas (a alfabetização visual) e funcionalidades tecnológicas (o conhecimento da informática) com a educação básica em leitura e escrita. Também carecem de uma integração da noção de “informação” como a que se desenvolveu com a convergência digital (de notícias a códigos e dados), em sua relação com o conhecimento e a cultura⁶. O que se pode acrescentar à presente pesquisa é uma aproximação mais sistêmica, abarcando diversos letramentos com as “culturas da informação”, ao passo que elas desenvolvem suas finalidades nas instituições políticas, sociais e educacionais. Também para ter em conta o que é próprio às culturas da informação na era digital, que é

6. BRUILLARD, E. Lire-écrire-computer: émanciper les humains, contrôler les machines. **E-dossiers de l'audiovisuel**. 2012. Disponível em: <www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel>. Acesso em: 20 jun. 2014; SERRES, A. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur Internet*. Caen: C&F editions, 2012.

a inversão da relação de produção, difusão e avaliação da informação, pois seu foco é agora em cada indivíduo, não em uma elite (professores, bibliotecários, jornalistas...) que serve apenas como selecionadora e mediadora.

É comum que os novos desafios trazidos pela digitalização peçam uma nova reestruturação da noção de educação para os meios de comunicação. É essencial evitar o erro fundamental de colocar a lógica dos repositórios (cabos e computadores) frente à lógica do conteúdo (alfabetização e pedagogias). Um desafio adicional proposto à educação para os meios de comunicação no contexto dos fluxos transfronteiriços está relacionado à variedade de culturas e construções identitárias proporcionadas pelas redes digitais. O erro aqui seria manter a lógica da integração e assimilação vertical pela via da educação em vez de aproveitar as mudanças horizontais multiculturais disponíveis por meio das novas tecnologias e pedagogias, para além dos modelos nacionais. Isso coloca a educação para os meios de comunicação em relação direta com os direitos humanos e o diálogo intercultural. Mas também com as exigências do desenvolvimento sustentável pela ideia de necessidades básicas como o respeito a si mesmo, a autoestima e o aperfeiçoamento.

Neste universo digital complexo, uma noção emergente, a do “transletramento” tenta avançar para além dos modelos atuais focados em competências, criatividade e cidadania (apesar de não descartá-los totalmente). Tal noção abarca um sistema mais integrado para a criação, a edição e a interpretação de conteúdos em relação às práticas e às finalidades dos usuários. Relaciona as culturas da informação aos meios de comunicação (infomídia), aos documentos (infodocumentos) e aos dados e códigos (infodados ou infodata). Tal modelo de transletramento é um modelo de interação e mediação, com dois outros Cs – de cognição e conexão. O prefixo “trans-” sugere ao mesmo tempo a procura da transversalidade na apropriação e de reescrita da informação, mas também a capacidade que cada qual tem de trasladar às aquisições anteriores em meio ambientes diversos e contextos informacionais variados. Finalmente, o prefixo aponta também para posturas de ensino que não apenas ocorrem no meio escolar, mas também na esfera doméstica (ver figura 2).

3. TRANSLETRAMENTO⁷: APROXIMAÇÃO HISTÓRICA E EPISTEMOLÓGICA

3.1 PARTINDO DAS PRÁTICAS E DOS USOS

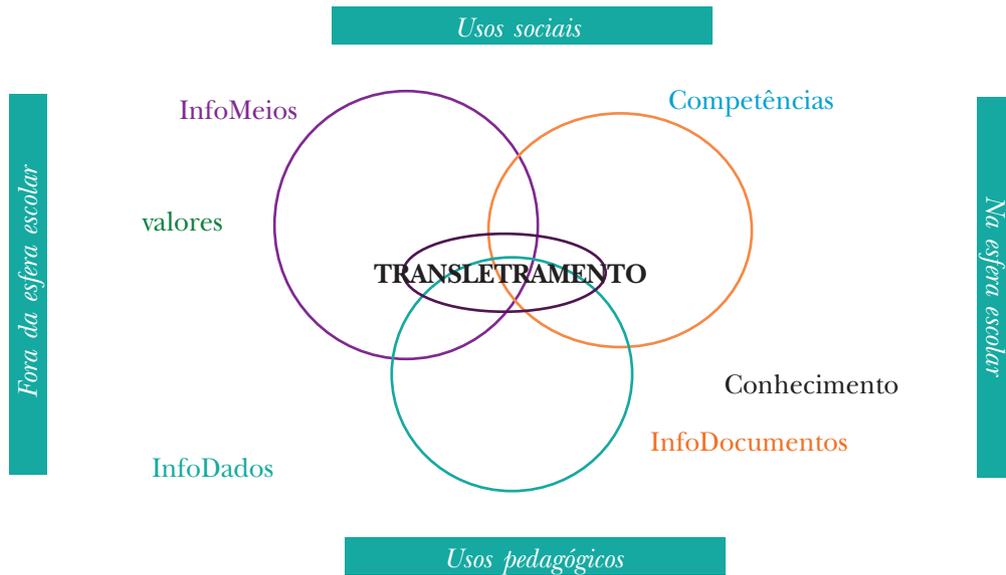
A noção de letramento é oriunda da Etnografia e da Antropologia – e não das Ciências da Educação ou da Comunicação – e visa investigar as formas do escrito a partir de novas propostas, centradas na prática⁸. Incorpora não apenas a competência de escrita como também o uso da tecnologia para escrever da mesma forma que em seu contexto cultural de uso. Ela congrega também a ideia de relações de poder a respeito de saber escrever e ler⁹, o que mostra tratar-se de um processo intercultural e não de uma generalidade consensualmente estabelecida.

7. A presente reflexão se ampara no trabalho de um coletivo de pesquisadores reunidos desde 2010, no âmbito do projeto LIMIN-R, o qual se tornou pesquisa financiada pela Agência Nacional de Pesquisa (ANR): o projeto Translit, que se debruça sobre o transletramento como processo de transformação social e escolar das culturas da informação. Disponível em: <www.translit.fr>. Acesso em: 30 jul. 2014.

8. GOODY, J. *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Éditions de Minuit, 1979; SCRIBNER, S.; COLE, M. *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

9. STREET, B. V. *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

Figura 2 - Transletramento: as três infoculturas



O lugar da tecnologia ganha um novo rumo com a chegada da internet e da *web 2.0* porque coloca em primeiro plano uma ruptura epistemológica com o que havia antes, pois se trata de uma tecnologia que é também um *logos*, um modo de discorrer tão radicalmente diferente quanto a chegada do papel em relação à escrita-leitura anterior a este meio. Tal evolução ocorre ao mesmo tempo em que se desenvolve o campo da cognição, que comporta duas orientações distintas: uma orientação psicocognitiva, que privilegia a apropriação mental dos processos de compreensão induzidos pelo meio digital; uma orientação sociocognitiva, que observa as práticas sociais e os modos de fazer finalizados, permitidos e/ou forçados pelo contexto técnico. O campo traz consigo importantes aportes teóricos, entre os quais as novas práticas de alfabetização não fixas, mas situadas, e têm uma ancoragem cultural a um sistema de valores e de representações e dependem cada vez mais de sua conexão com as culturas digitais de informação, as quais já são – por si mesmas – conectadas, utilizando cada vez mais agentes não humanos para o ensino, inclusive os cursos *on-line* universais e abertos¹¹.

Esta evolução explica as várias passagens que vão sendo criadas, frequentemente, entre letramento e informação. A informação está se ampliando para tornar-se o motor da *web* e das redes sociais. Inicialmente, portanto, o letramento informacional, proveniente do domínio das bibliotecas, incluía apenas a noção de formação de usuários de acordo com exigências de informação, relativas à avaliação, sorteio e validação de documentos *on-line*. Pouco a pouco, incorporou os atores da educação para os meios de comunicação, os quais iam ampliando o conceito de mídia, incluindo as redes sociais, onde a informação interpessoal e a informação midiática dão lugar a muitas formas de expressão e publicação.

11. DELAMOTTE, E.; LIQUÊTE, V. La trans-littéracie informationnelle: éléments de réflexion autour de la notion de compétence info-communicationnelle scolaire et privée des jeunes. *Recherches en Communication*, 2010, n. 33, pp. 17-34; e FRAU-MEIGS, D. Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy. *Media Studies* 3 6, 2012, pp 14-27; e FRAU-MEIGS, D.; BRUILLARD, E.; DELAMOTTE, E. L'éducation aux cultures de l'audiovisuel. *E-dossiers de l'audiovisuel*. 2012. Disponível em: <www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel/e-dossier-education-aux-cultures>. Acesso em: 20 jun. 2014.

12. LIQUÈTE, V.; DELAMOTTE, E.; CHAPRON, F. (dir.). L'éducation à l'information, aux TIC et aux médias : le temps de la convergence? *Etudes de Communication*, n. 38, Villeneuve d'Ascq, Université Lille 3, 2012.

13. Ver: LIU, Alan. *Transliteracies Project*. Disponível em: <<http://transliteracies.english.ucsb.edu/category/research-project>>. Acesso em: 20 jun. 2014; e THOMAS, Sue. *Production and Research in Transliteracy (PART) group*. Disponível em: <<http://nlabnetworks.typepad.com/transliteracy>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

14. DELAMOTTE, E. La culture informationnelle: le noyau central d'une nouvelle forme scolaire? PAPY, F. (org.) *Recherches ouvertes sur le numérique. Cahiers du numérique*, Paris, Hermès-Lavoisier, 2013; e FRAU-MEIGS, D.; BRUILLARD, E.; DELAMOTTE, E. L'éducation aux cultures de l'audiovisuel. *E-dossiers de l'audiovisuel*. Disponível em: <www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel/e-dossier-leducation-aux-cultures>. Acesso em: 20 jun. 2014; e LIQUÈTE, V. (ed.) *Pratiques informelles et non-formelles d'information des jeunes: comment les considérer dans les structures documentaires et bibliothéconomiques? Les cahiers d'Esquisse*, n. 2, março 2012.

15. FRAU-MEIGS, D. *Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy. Media Studies* 3 6, 2012, pp. 14-27.

A última etapa da convergência chega com a informática, especialmente o conhecimento do código e dos algoritmos que constituem a estrutura operacional das redes digitais. Mesmo sendo o mais difícil de integrar, este domínio do saber apresenta-se, conforme Bruillard, também como uma alfabetização básica para as culturas da informação.

É aqui que surge a noção de transletramento, como a associação de vários letramentos associados às culturas da informação como código, dado, documento e atualidade. Erige-se em torno de um nó teórico no qual gravitam os numerosos termos e noções associados (*visual literacy, computer literacy, library literacy*, ou seja, letramento visual, letramento informático, letramento informacional). A cultura da informação no contexto tornou-se plural, constituindo várias culturas da informação¹². Assim, estabelece-se um contínuo entre diferentes contextos e condições de desenvolvimento (familiar, escolar e social) e sob diversos meios, desde os primeiros aprendizados até as práticas mais elaboradas nas diversas modalidades, incluindo a escrita audiovisual, numérica e o ensino presencial e a distância. O termo “transletramento” designa, portanto, o conjunto das competências de interação colocadas em execução pelos usuários, sobretudo os meios disponíveis de informação e comunicação: oral, textual, icônico, numérico, essencialmente em meios ambientes digitais.

3.2 A CONVERGÊNCIA DIGITAL, PARA ALÉM DO SABER LER-ESCREVER-CALCULAR

Esta definição reflete e amplia a definição primeira de Sue Thomas e seus colegas, segundo os quais o transletramento é “a habilidade de ler, escrever e interagir graças a uma variedade de plataformas, ferramentas e meios de comunicação, da iconografia à tradição oral passando pela escrita manuscrita, a edição, a televisão, o rádio e o cinema, e até mesmo as redes sociais”. Assim, o neologismo foi criado por Alan Liu, da Universidade de Santa Bárbara, “para compreender a evolução das ‘formas narrativas longas’ (isto é, o livro) quando passam para o digital”¹³.

O grupo de pesquisa Translit revisita o tema da perspectiva conjunta das Ciências da Informação e da Comunicação, da informática e da documentação-bibliotecografia¹⁴. Uma das originalidades do enfoque consiste na incorporação das ciências cognitivas, considerando as novas evoluções disciplinares. A noção é ampliada para abarcar a complexidade da convergência digital. Trata-se de definir:

- 1) a dimensão multimidiática da alfabetização clássica: a capacidade de ler, escrever e calcular com ferramentas digitais e através de todos os tipos de formatos, do livro ao *blog*;
- 2) os requisitos transdomínio para a alfabetização digital sustentável: a capacidade de cifrar e pesquisar, experimentar, validar, modificar a informação entendida como código, notícia e/ou documento e dado¹⁵.

A perspectiva desenvolvida pelo grupo Translit é um pouco diferente, pois se trata de examinar processo de transletramento em dois níveis das culturas da informação: o nível operacional e pragmático e o nível sociocultural. O primeiro nível analisa a convergência entre educação nos meios de comunicação, informação e informática. Confirma-se atualmente como um dos eixos principais de apropriação paulatina das “culturas da informação” pelo transletramento, cuja definição abarca ao mesmo tempo modos distintos de interação com a informação disponível para o usuário (via *web*, dados etc.), bem como as interações entre os indivíduos. Este nível requer competências em produção e interpretação de conteúdos durante as interações sociais.

O segundo nível é o sociocultural e concerne a assuntos de organização e poder. Busca classificar três evoluções da era digital que impactam sobre o comportamento dos indivíduos, a saber:

- a editorialização da informação digitalizada que se organiza a partir de redes e de programas nos quais o “documento” adquire uma plasticidade radicalmente inédita, própria das linguagens artificiais, baseadas na informática, que muda para sempre a noção de “texto” e suas modalidades de representação e transmissão.
- a convergência das indústrias do conhecimento e das indústrias do lazer, ao mesmo tempo que as indústrias culturais e as indústrias criativas, que no âmbito da chamada “sociedade da informação” misturam as práticas individuais e coletivas do usuário.
- a crescente autonomização do usuário, tanto no espaço privado da casa quanto nos espaços tradicionalmente desunidos da escola e da indústria. O usuário é que está na posição de autoridade e responsabilidade em relação ao que produz, mistura, difunde e avalia, pois “o modelo de validação da informação ‘inverteu-se’ a seu favor”¹⁶.

4. PESQUISAR EM TRANSLIETRAMENTO

O transletramento caracteriza-se por ser um conjunto complexo de práticas finalizadas que podem ser observadas a partir de situações e tarefas nas quais a informação desempenha um papel central. Tais situações podem ser do âmbito escolar ou de fora dele, pois estas tarefas não se opõem na era digital. Um primeiro lócus de pesquisa é o tema dos Travaux Personnels Encadrés (TPE), um dispositivo escolar que incentiva projetos coletivos que necessitam de informação e trabalho no centro de documentação¹⁷. Outro lócus é uma pós-graduação a distância de Engenharia, com relação ao mundo empresarial e ao nível intercultural, pois se trata de uma pós-graduação internacional¹⁸.

16. SERRES, A., Op. cit.

17. Uma versão mais detalhada desta observação pode ser encontrada em DELAMOTTE E., LIQUÈTE V.; FRAU-MEIGS, D. La translittérature dans les cultures de l’information : supports, contextes et modalités. *Spirale*, 53, 2013.

18. Uma versão mais detalhada desta observação pode ser encontrada em FRAU-MEIGS, D. Transliteracy: Sense-making Mechanisms for Establishing E-Presence. *Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue*. CARLSSON, Ulla (ed.). Göteborg: Nordicom Clearinghouse, 2013, pp. 175-192.

4.1 OBSERVAR UM CONJUNTO COMPLEXO DE PRÁTICAS

O transletamento, um pouco como a educação para os meios de comunicação antes dele, refere-se a um conjunto de metacompetências, no qual cada usuário deve ser capaz de perceber as práticas possíveis de acordo com os diversos sistemas de informação, e também de considerar tais práticas umas em relação às outras, de identificar seus valores e, finalmente, de associá-las às atitudes adequadas, particularmente o conhecimento dos processos relativos aos dispositivos técnicos.

Os resultados preliminares do Translit indicam modos de interação específicos e maneiras de construir trajetos de transletamento apoiados em um pensamento de transletamento no qual o universo digital é o ponto de referência. As observações em sala de aula mostram uma grande sensibilidade dos jovens para os discursos de todos os atores, inclusive dos *pure players* e dos políticos. Muitas vezes o potencial da mídia digital é mais suposto do que propriamente utilizado, com muitas funcionalidades ignoradas, o que é típico de situações de autoformação, nas quais se repetem tarefas já identificadas e não se exploram outras opções. A capacidade de projeção de autoexperimentação existe para reforçar os usos e integrar as novidades tecnomidiáticas.

Como produtor e difusor de conteúdos, o aluno expressa várias necessidades cognitivas e tem a tendência a externalizar sua produção escolar em âmbitos extraescolares, inclusive em espaços *on-line*, como as redes sociais. Opera a indexação com palavras-chave e a navegação (infodocumentação), a criação de *sites* do tipo portfólio eletrônico (infodado) para colocar informações (infomeios) sobre sua evolução pessoal, profissional etc. Tais habilidades semiotécnicas podem escapar à apreciação dos professores, mas não dos pares ou outros profissionais.

Por sua vez, conforme Liquète, os professores são mais mediadores do que avaliadores, no sentido em que não estão à frente das atividades, mesmo as que eles organizaram na fase inicial. Os picos de intervenção pedagógica situam-se no momento de estabilização da problemática da tarefa, da validação do projeto e da identificação das orientações dos conteúdos. Com frequência, uma parte do conteúdo e das fontes identificadas pelos alunos escapava aos professores, conduzindo a um posicionamento mais próximo do registro do acompanhamento e do conselho que o do apropriação dos transmissores de saber, o que faz parte das oportunidades trazidas pelo meio digital.

Em ambos os casos, se há muitas estratégias diferentes para a realização de tarefas no contexto de aprendizagem ou da descoberta, há menos no âmbito da organização e da manutenção de memórias pessoais do trabalho. A longo prazo, o transletamento pode fomentar um conjunto de procedimentos pessoais de tratamento dos conteúdos com a finalidade da posterior reutilização em novas situações profissionais e/ou na aprendizagem e no lazer, o que escapa da necessidades sociocognitivas essenciais tais como o aperfeiçoamento

pessoal, a modelação lúdica e a ativação de estratégias de desejos reorientados ao longo da vida¹⁹.

4.2 O SURGIMENTO DE NECESSIDADES COGNITIVAS

Estas necessidades cognitivas serão retomadas mais adiante em outra pesquisa, com alunos mais adultos, de pós-graduação. Veem-se nas tarefas combinadas com atos de aprendizagem nos quais a construção de conhecimento é negociada com colegas e professores, utilizando o potencial das redes e plataformas digitais. Os portfólios eletrônicos produzidos pelos alunos mostram seu uso nas estratégias de transletramento, especialmente quando criados coletivamente e por iniciativa própria²⁰.

A observação dos portfólios eletrônicos mostra que os alunos cada vez mais integram suas produções e editam seus próprios conteúdos, sob a forma de biografias de meios de comunicação, intercâmbios de boas práticas, criações colaborativas, *blogs* e cartas heurísticas. Várias dimensões cognitivas e sociais mostram sua evolução, que partem de competências fragmentadas até chegar a um conjunto de ações finalizadas. Elas estabelecem um repertório de estratégias digitais que implica transletramento como modo de estabelecer sua presença *on-line* e conferir sentido à experiência pedagógica.

As necessidades sociocognitivas são o motor desta motivação. De acordo com a hierarquia de necessidades de Abraham Maslow²¹, não se trata de necessidades de primeira ordem ou básicas (a sobrevivência, a segurança etc.), mas se relacionam com necessidades secundárias ou complexas (o amor-próprio, a estética da vida etc.). Tais necessidades podem ser resumidas em termos de teoria da socialização por várias tendências importantes que mostram o impacto eficaz de competências quando associadas a projetos finalizados.

A primeira tendência relaciona-se ao “autoaperfeiçoamento”, definido como o desejo de realização pessoal que proporciona a energia para o contrato contínuo em necessidades de ordem complexa²². Nas estratégias de transletramento pode ser percebida demonstração de vínculos a artigos e *sites* sobre assuntos de interesse dos alunos. Eles criam suas bibliotecas e as disponibilizam *on-line*, com a supervisão de instrumentos como o Delicious. Tais procedimentos demonstram a forja de sua identidade *on-line*, também de modo estético, através de ferramentas e *sites* que permitem a publicação da produção e a demonstração de seus gostos para além do ambiente escolar.

A segunda tendência está baseada na satisfação de “desejos reorientados”, definidos como o emprego de estratégias compensatórias para a expressão de desejos remotos ou inalcançáveis, para lidar com objetivos bloqueados ou orientar de outra forma sua vida fora do espectro apenas profissional ou escolar²³. Tal noção pode ser percebida na maneira pela qual os jovens avaliam suas opções e pesam os riscos e vantagens de suas interações *on-line* e de projetos futuros. Podem desenvolver um foco conjunto sobre o passado, o presente e

19. FRAU-MEIGS, D., op. cit., 2013, pp. 175-192.

20. LEGROS D.; CRINON J. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris: Colin, 2002; e LIQUÊTE, V. (ed.) *Pratiques informelles et non-formelles d'information des jeunes: comment les considérer dans les structures documentaires et bibliothéconomiques? Les cahiers d'Esquisse*, n. 2, março 2012; e NICOLLE, A. (2004). *Prolégomènes à une théorie des processus interactifs de durée indéfinie*. Séminaire Sujet, Théorie et Praxis, MRSH Paris, 2004. Disponível em: <<http://lutecium.org/stp/anne.html>>. Acesso em: 30 jul. 2014; e PERKINS, D. N. *L'individu plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage*. *Revue française de pédagogie*. Recherches en éducation, 111, 1995, pp. 57-72. O e-portfolio coletivo da Aigeme está disponível em: <www.netvibes.com/master2aigeme#Nos_ePortfolios_2011-2012>. Acesso em: 30 jul. 2014.

21. MASLOW, A. *Motivation and Personality*. 2 ed. Nova York: Harper & Row, 1970.

22. MASLOW, A., op. cit.; e HEYLIGHEN, F. A Cognitive-Systemic Reconstruction of Maslow's Theory of Self-Actualization. *Behavioral Science*, v. 37, 1992, pp. 39-57.

23. SCHEIBE, S.; FREUND, A. M.; BALTES, P. B. Toward a Developmental Psychology of *Sehnsucht* (Lifelongings): The Optimal (Utopian) Life. *Developmental Psychology*, 2007, pp. 778-795.

o futuro, pois são totalmente conscientes de construir seu capital simbólico com suas práticas *on-line*. Muitos utilizam serviços como Pearltrees, Pinterest ou Stylepin, para organizar sua informação *on-line* e compartilhá-la.

A terceira tendência é a “modelação lúdica” relacionada à resolução de problemas e com provas de modelos dinâmicos de processos verdadeiros sem riscos²⁴; esta tendência pode ser percebida no interesse dos jovens por mapas heurísticos. A heurística é um complemento de competências que ajuda na resolução de problemas e na tomada de decisões. As cartas heurísticas ajudam a estabelecer objetivos e a avaliar como estes foram alcançados. A modelação os auxilia a diagnosticar uma situação problemática, planejar os passos para uma ação e a avaliar as várias opções antes de ir mais longe.

5. CONCLUSÃO: MODELAR TRANSLETAMENTO

As observações do Translit oferecem um ponto de partida para a compreensão de situações de transletamento que permitem estabelecer a presença *on-line* dos jovens e usuários. Esta presença compõe-se de várias camadas, das quais Garrison e Anderson, especialistas em *e-learning*, apontam duas: a presença cognitiva e a presença social. A primeira é definida como “o grau no qual os participantes são capazes de construir e confirmar significado com sua reflexão sustentada em uma comunidade crítica de interpretação”. A segunda define-se como “a capacidade de interpretação de participantes em uma comunidade para se projetarem social e emocionalmente, como ‘pessoas reais’ (com sua personalidade completa) através de seus usos dos meios de comunicação”²⁵.

Mas o transletamento mostra ainda que há uma presença programada ou em programação que é possível com competências de código e referenciação. A presença “programada” define-se como o grau do qual os participantes estão conscientes das restrições e ampliações de sua ação através dos meios de comunicação. Isto implica o reconhecimento de que muitas das ferramentas disponíveis para a produção, difusão e avaliação da informação são projetadas por outros com seus próprios desafios que, por sua vez, podem afetar a atuação do usuário. Tal processo deve ser explícito com sua relação a plataformas cujo modelo econômico é a exploração de dados pessoais (via perfis, capturadores etc.). Os alunos precisam ser competentes em transletamento para mobilizar sua própria escrita e controlar sua atuação *on-line* e a interação com os demais. Eles devem se apoiar em suas próprias representações das autoridades que controlam o funcionamento das redes e plataformas digitais e ser capazes de adaptá-las a suas próprias necessidades. Neste sentido, o transletamento deve compreender alguns aspectos de computação, conhecimento algorítmico, de modo que o código não seja uma sequência opaca de dígitos, mas um sistema transparente de signos que é modificável segundo a vontade dos alunos e professores. O domínio das culturas da informação também abarca esta dimensão da programação, que é parte da estética da vida.

24. FRAU-MEIGS, D. *Transliteracy: Sense-Making Mechanisms for Establishing E-Presence. Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue*. CARLSSON, Ulla (ed.). Goteborg: Nordicom Clearinghouse, 2013, pp. 175-192; e JENKINS, H. *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge: MIT Press, 2009; e WINNICOTT, D.W. *Playing and Reality*. London: Routledge, 1971.

25. GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. *E-Learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. London: Routledge, 2003, pp. 28-29.

O transletramento indica algumas características-chave do tratamento da informação na era digital. As competências e habilidades adquiridas pelos alunos só têm sentido com as atividades finalizadas que amplificam sua capacidade de atuação e seus valores como pessoas e cidadãos²⁶. O transletramento tem o potencial de permitir aos alunos atribuir sentido às suas experiências e às transformações sociais que os aguardam ao longo da vida, particularmente a abertura de espaços tradicionalmente desarticulados, como escola, trabalho e lazer. O transletramento, com seu enfoque combinado da informação e sua comunicação pode facilitar tais funcionamentos, com meios de comunicação para a inteligência coletiva e a disseminação do conhecimento. Estas aproximações ainda carecem de um referencial teórico e de contribuições no âmbito da pesquisa, e, portanto, são essenciais para a transição digital de todos.

REFERÊNCIAS

- BRUILLARD, E. Lire-écrire-computer: émanciper les humains, contrôler les machines. E-dossiers de l'audiovisuel. 2012. Disponível em: <www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-edossiers-de-laudiovisuel>. Acesso em:
- BUCKINGHAM, D. **Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture**. Cambridge: Polity Press, 2003.
- DELAMOTTE, E. La culture informationnelle: le noyau central d'une nouvelle forme scolaire ? POPY, F. (org.) Recherches ouvertes sur le numérique. **Cahiers du numérique**, Paris, Hermès-Lavoisier, 2013.
- DELAMOTTE, E.; LIQUÈTE, V. La trans-littéracie informationnelle: éléments de réflexion autour de la notion de compétence info-communicationnelle scolaire et privée des jeunes. **Recherches en Communication**, 2010, n. 33.
- DELAMOTTE, E., LIQUÈTE, V.; FRAU-MEIGS, D. La translittératie dans les cultures de l'information : supports, contextes et modalités. **Spirale**, 53, 2013.
- DONALD, M. **Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition**. Cambridge: Harvard UP, 1991.
- ETÉVÉ, C.; LIQUÈTE, V. Vers une collégialité du travail enseignant : les Travaux Personnels Encadrés (TPE) dans les lycées. In: MARCEL, Jean-François (org.). **Les pratiques enseignantes hors de la classe**. Paris: L'Harmattan, 2004.
- FRAU-MEIGS, D. Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy. **Media Studies** 3 6, 2012.
- _____. Transliteracy: Sense-making Mechanisms for Establishing E-Presence. **Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue**. CARLSSON, Ulla (ed.). Goteborg: Nordicom Clearinghouse, 2013.

26. VYGOTSKY, L. S. Thinking and Speech. In: L. S. Vygotsky. **Collected Works**, v. 1, pp. 39–285. Nova York: Plenum, 1987. (Obra original publicada em 1960); e HARTMAN, H. Scaffolding and Cooperative Learning. **Human Learning and Instruction**. Nova York: City College of City University of New York, 2002; e YELLAND, N.; MASTERS, J. Rethinking Scaffolding in the Information Age. **Computers and Education**, 48, 2007.

- FRAU-MEIGS, D.; BRUILLARD, E.; DELAMOTTE, E. L'éducation aux cultures de l'audiovisuel. **E-dossiers de l'audiovisuel**. 2012. Disponível em: <www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel/e-dossier-leducation-aux-cultures>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. **E-Learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice**. London: Routledge, 2003.
- GONNET, J. **De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de démocratie**. Paris: Colin, 1995.
- GOODY, J. **La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage**. Paris: Éditions de Minuit, 1979.
- HARTMAN, H. Scaffolding and Cooperative Learning. **Human Learning and Instruction**. New York: City College of City University of New York, 2002.
- HEYLIGHEN, F. A Cognitive-Systemic Reconstruction of Maslow's Theory of Self-Actualization. **Behavioral Science**, v. 37, 1992.
- JACQUINOT, G; TORNERO J. M. **Empowerment Through Media Education. An Intercultural Dialogue**. Goteborg: Nordicom, 2008.
- JENKINS, H. **Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century**. Cambridge: MIT Press, 2009.
- LEGROS D.; CRINON J. **Psychologie des apprentissages et multimédia**. Paris: Colin, 2002.
- LIQUÈTE, V.; DELAMOTTE, E.; CHAPRON, F. (dir.). L'éducation à l'information, aux TIC et aux médias : le temps de la convergence? **Études de Communication**, n. 38, Villeneuve d'Ascq, Université Lille 3, 2012.
- LIQUÈTE, V. (ed.) Pratiques informelles et non-formelles d'information des jeunes: comment les considérer dans les structures documentaires et bibliothéconomiques? **Les cahiers d'Esquisse**, n. 2, março 2012.
- LIU, A. (2012). Translittératies : le big bang de la lecture en ligne. **E-dossiers de l'audiovisuel. L'éducation aux cultures de l'information**. FRAU-MEIGS, D.; BRUILLARD, E.; DELAMOTTE, E. (dir.). Disponível em: <www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel/e-dossier-leducation-aux-cultures>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- MASLOW, A. **Motivation and Personality**. 2 ed. Nova York: Harper & Row, 1970.
- NICOLLE, A. (2004). **Prolégomènes à une théorie des processus interactifs de durée indéfinie**. Séminaire Sujet, Théorie et Praxis, MRSH Paris, 2004. Disponível em: <<http://lutecium.org/stp/anne.html>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

- PERKINS, D. N. L'individu plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. **Revue française de pédagogie**. Recherches en éducation, 111, 1995.
- POTTER, J. **Media Literacy**. London: Sage, 2011.
- SALOMON, G. **Interaction of media, cognition and learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1994.
- SCHEIBE, S.; FREUND, A. M.; BALTES, P. B. Toward a Developmental Psychology of *Sehnsucht* (Lifelongings): The Optimal (Utopian) Life. **Developmental Psychology**, 2007.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. **The Psychology of Literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- SEN, A. **Commodities and capabilities**. Amsterdam: North Holland, 1985.
- SERRES, A. **Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur Internet**. Caen: C&F editions, 2012.
- STREET, B. V. **Cross-cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- THOMAS, Sue. **Production and Research in Transliteracy (PART) group**. Disponível em: <<http://nlabnetworks.typepad.com/transliteracy>>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- UNESCO (2006). FRAU-MEIGS, D. (org). **Media education: a kit for teachers, students, parents and professionals**. Paris: Unesco. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278e.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014.
- UNESCO (2011). **Modèle de curriculum pour l'éducation aux médias et à l'information**. Disponível em: <www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers>. Acesso em: 30 jul. 2014.
- VYGOTSKY, L. S. Thinking and Speech. In: L. S. Vygotsky. **Collected Works**, v. 1. Nova York: Plenum, 1987. (Obra original publicada em 1960).
- WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 1998.
- WINNICOTT, D.W. **Playing and Reality**. London: Routledge, 1971.
- YELLAND, N.; MASTERS, J. Rethinking Scaffolding in the Information Age. **Computers and Education**, 48, 2007.

A parceria e a cooperação como dispositivos de gestão de redes temáticas de rádio¹

Ana Luisa Zaniboni Gomes

Jornalista com especialização em Gestão de Processos Comunicacionais e doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

E-mail: analuisagomes@obore.com

Resumo: O artigo revisita as experiências de gerenciamento e avaliação de redes temáticas de parceria e cooperação desenvolvidas a partir de 1994 no Núcleo de Rádio da OBORÉ, empresa de comunicação popular com sede na capital de São Paulo. Apresenta também o Modelo de Avaliação Permanente (MAP), um projeto de intervenção especialmente produzido pela autora no curso de Gestão de Processos Comunicacionais na ECA-USP, e desde então aplicado como forma alternativa de mensurar a utilização do material radiofônico de mobilização distribuído às suas emissoras de rádio parceiras com informações educativas, especialmente nas áreas da Saúde e da Educação.

Palavras-chave: OBORÉ; rádio; rede de rádios; programas de rádio; redes temáticas de parceria e cooperação.

Abstract: The paper revisits the experiences of management and evaluation of thematic networks of partnership and cooperation developed since 1994 at OBORÉ Radio, a popular communication company based in São Paulo. It also presents the Permanent Evaluation Model – an intervention project specially produced by the author of the paper in the course of Management of Communicative Processes at ECA-USP and used as an alternative way of measuring the use of radio material for mobilization distributed to their partner radio stations with educational information, especially in the field of Health and Education.

Keywords: OBORÉ; radio; radio programs; thematic networks of partnership and cooperation.

1. INTRODUÇÃO

No início dos anos 1990, a OBORÉ Projetos Especiais², através de seu Núcleo de Rádio, protagonizou experiências de mobilização em caráter nacional, com o objetivo de sensibilizar emissoras de rádio para a divulgação de temas de interesse das políticas públicas e sociais, tais como direito à saúde, acesso à educação, apoio à agricultura familiar, cuidados com o meio ambiente, direitos das crianças, prevenção de acidentes e doenças profissionais, discussão sobre direitos humanos, igualdade racial, questões de gênero e raça, iniciativas de valorização da arte e cultura popular brasileira. Teve papel ativo tanto na concepção, montagem e gestão, como na produção do material que abasteceu

Recebido: 27/05/2014

Aprovado: 04/06/2014

1. Artigo produzido com base no Trabalho de Conclusão do Curso de Gestão de Processos Comunicacionais, 8ª Turma, elaborado em novembro de 2002.

2. A OBORÉ é uma empresa prestadora de

periodicamente o trabalho de cerca de 900 emissoras comerciais e comunitárias de todo o Brasil, em sistema de parceria e cooperação.

Os produtos de comunicação dessas redes eram dirigidos a trabalhadores rurais, urbanos, comunicadores populares e camadas da população em situações de risco assistidas por organizações não governamentais e entidades sociais ou governamentais. Seus conteúdos, de concepção informativo-formativa, além de incentivo à criação dos conselhos populares responsáveis pelo controle social das políticas públicas, embutiam o compromisso permanente de transformar informação em compreensão³.

Grande parte deste público era formador de opinião e estava molecularmente distribuído pelas periferias e comunidades das grandes cidades brasileiras e em pequenos e médios municípios do interior do país. Eram dirigentes sindicais rurais que atuavam como comunicadores em seus programas de rádio; agentes sociais dos movimentos populares que se utilizavam de rádios comunitárias, boletins e jornais institucionais para organizar a ação coletiva de seus representados e também de comunicadores de prestígio de pequenas e médias emissoras locais.

Um desafio operacional enfrentado no trabalho com essas rádios parceiras era como garantir, num país tão grande e diverso como o Brasil, uma linguagem que respeitasse as diferenças regionais e que fosse popular e compreensível para a maioria das pessoas. Outro desafio era como gerenciar o relacionamento com cada uma das emissoras, de forma a também respeitar as suas características técnicas, administrativas, de programação e de suas equipes – muito diversificadas tal qual o retrato do Brasil. Ainda outro desafio – e talvez o mais crucial – era como avaliar o resultado concreto do modelo de parceria e cooperação mantido com cada uma das rádios.

Tradicionalmente, o relacionamento entre agências de publicidade ou produtoras radiofônicas e emissoras era estabelecido através de compra de espaço ou pagamento por testemunhal de um grande comunicador, com divulgação comprovada mediante mapas de veiculação. Em grandes centros, era possível o monitoramento de veiculação de inserções publicitárias mediante contratação de empresa especializada. Outra forma tradicional era o envio de *release* sonoro, com distribuição esporádica e sem compromisso de veiculação. Algumas empresas ou agências efetuavam a verificação por telefone como forma de justificar o investimento financeiro do cliente na mídia. Mas não se tratava de procedimento continuado nem de parceria efetiva.

O relacionamento com o rádio defendido pela OBORÉ não era mediado pela compra de espaço nem pelo envio de *releases*; era o de tratá-lo como um aliado, verdadeiro parceiro estratégico na viabilização de produtos, processos e projetos radiofônicos. Não se referia, portanto, a uma operação comercial e, sim, a uma ação parceira e cooperante: convocar e estimular o viés cidadão e o compromisso que toda emissora deveria ter na divulgação de assuntos de interesse público, inclusive pelo rádio ser uma concessão pública.

serviços e eventos de comunicação. Nasceu em 1978, como uma cooperativa de jornalistas e artistas, para colaborar com os movimentos sociais e de trabalhadores na montagem de seus departamentos de imprensa e na produção de jornais, boletins, revistas, campanhas e planejamento de comunicação. Nos anos 1990, passa a atuar com o rádio enquanto veículo de valorização da diversidade cultural brasileira e auxiliar no controle social das políticas públicas. Volta-se também para a área da formação, especialmente com cursos de complementação universitária para estudantes de jornalismo e oficinas de comunicação para comunicadores populares. Atualmente, as consultorias de análise e planejamento de comunicação que desenvolvem estão voltadas à gestão de projetos e organização de eventos educativo-culturais.

3. Assunto abordado por Ana Luisa e Sérgio Gomes em seus livros, vide a seção Referências.

Este modelo de relacionamento foi materializado no Termo de Parceria e Cooperação – documento que estabelecia a adesão voluntária da emissora ao Núcleo de Rádio da OBORÉ. Com isso, o comunicador responsável passava a receber, periódica e gratuitamente, programas e elementos de produção tematizados e prontos para ir ao ar, com espaço para conquista de patrocínio local.

O método procurava resolver três grandes necessidades sensíveis e demonstráveis, à época, nas pequenas e médias emissoras do interior do Brasil: falta de equipe para produções locais, falta de material de qualidade na programação e escassez de verbas de anunciantes.

Os princípios da parceria e cooperação preconizados no modelo de gestão das redes temáticas da OBORÉ defendiam que o material distribuído ao parceiro não poderia nunca ser um “tapa-buraco” de programação. Deveria, sim, ter qualidade técnica, pertinência social, gerar repercussão e discussão junto aos ouvintes, possibilitar novas ideias de programação e novas pautas. Deveria também colaborar com a formação de repertório dos radialistas, facilitando o acesso a assuntos de interesse da população e ajudar as emissoras na busca de anúncios locais para prover sua sustentabilidade.

A dificuldade em medir os resultados concretos de um sistema de redes temáticas de rádio com essas características centrava-se no fato de não ser este um projeto tradicional e, portanto, não poderia ser avaliado e comprovado por meio de medições e referenciais tradicionais. Tal concepção sempre foi muito difícil de ser compreendida e aceita pelos departamentos de marketing das empresas, instituições ou agências de publicidade, acostumados a modelos cartesianos e rígidos de relacionamento com as mídias, especialmente em se tratando do veículo rádio. Como, então, realizar e apresentar as avaliações e os resultados das redes temáticas de forma a serem compreensíveis pelo mercado tradicional e, com isso, legitimar a existência e sustentabilidade desses sistemas?

A prática, que já demonstrava resultados muito positivos, carecia de uma metodologia consolidada que não apenas avaliasse os resultados concretos desses projetos, mas provocasse reflexões que permitissem redirecionar e reorientar etapas, processos e até mesmo produtos oferecidos às emissoras parceiras. Junto disso, a produção e a distribuição contínua das peças radiofônicas e o contato permanente com diversas emissoras e suas realidades e necessidades demandaram um método mais rigoroso de gerenciamento. Responder a esses desafios foi a proposta do projeto de intervenção desenvolvido em 2002 no curso Gestão de Processos Comunicacionais realizado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), junto ao Departamento de Comunicações e Artes (CCA), e que aqui resumimos.

2. SOBRE A PESQUISA

O objetivo da pesquisa que subsidiou o projeto de intervenção foi recolher informações que auxiliassem na construção de um método de avaliação

permanente como parte do novo Modelo de Gestão e Avaliação de Redes Temáticas de Rádio a ser implantado no Núcleo de Rádio da OBORÉ.

Demandada principalmente pela dificuldade real em comprovar que os programas radiofônicos produzidos e distribuídos pelas redes temáticas eram realmente veiculados pelas emissoras parceiras, a pesquisa partiu da hipótese de que o Termo de Parceria assinado pelas emissoras era um instrumento adequado, mas não suficiente para garantir uma avaliação técnica dos resultados dessas redes.

A rede temática selecionada para verificação desta hipótese de pesquisa foi a Comunicadores pela Saúde, formada por 580 emissoras. A amostra selecionada como parte representativa do universo referiu-se a 10% das 321 emissoras comerciais pertencentes às cinco regiões do Brasil, totalizando 33 rádios (Tabela 1). O critério de seleção baseou-se no número proporcional de emissoras parceiras em cada uma das regiões. Foram utilizadas técnicas quantitativas e qualitativas, com aplicação de questionário e entrevistas individuais.

Tabela 1 – Amostra de pesquisa

Nº	UF	CIDADE	EMISSORA	BANDA
1	AC	Feijó	Rádio Difusora de Feijó	AM
2	BA	Juazeiro	Rádio Juazeiro	AM
3	BA	Saúde	Rádio Paiajá	FM
4	CE	Brejo Santo	Rádio Sul Cearense de Brejo Santo	AM
5	CE	Canindé	Rádio São Francisco de Canindé	AM
6	CE	Ipueiras	Rádio Macambira	AM
7	CE	Quixadá	Rádio Cultura de Quixadá	AM
8	GO	Ipameri	Rádio Xavantes de Ipameri	AM
9	MG	Belo Horizonte	Rádio América	AM
10	MG	Lavras	Rádio Universitária de Lavras	FM
11	MG	Manhuaçu	Rádio Manhuaçu	AM
12	MG	Manhumirim	Rádio Manhumirim	AM
13	MG	Muriaé	Rádio Muriaé	AM
14	MG	Muzambinho	Soc. Rádio Rural de Muzambinho	AM
15	PB	Conceição	Rádio Educadora de Conceição	AM
16	PB	Pombal	Rádio Opção FM (Ativa)	FM
17	PE	Afogados da Ingazeira	Rádio Pajeú de Educação Popular	AM
18	PE	Bom Conselho	Rádio Papacaça	AM
19	PI	Floriano	Rádio Difusora de Floriano	AM
20	PI	União	Rádio União	AM
21	PR	Bela Vista do Paraíso	Rádio Brasileira	AM
22	PR	Cap. Leônidas Marques	Rádio Havaí	AM
23	PR	Chopininho	Rádio Chopininho	AM

Nº	UF	CIDADE	EMISSORA	BANDA
24	PR	Coronel Vivida	Rádio Voz do Sudoeste	AM
25	PR	Cruzeiro do Oeste	Rádio Difusora	AM
26	PR	Marmeleiro	Rádio Cristal de Marmeleiro	AM
27	PR	Santa Helena	Rádio Grande Lago	AM
28	RS	Guaporé	Rádio Aurora de Guaporé	AM
29	RS	Panambi	Rádio Sul Brasileira de Panambi	AM
30	RS	Torres	Rádio Maristela	AM
31	SC	Gaspar	Rádio Sentinela do Vale	AM
32	SP	Bauru	Rádio Universitária Unesp	FM
33	SP	Dracena	Rádio Regional	AM

As entrevistas foram produzidas por um jornalista e uma socióloga, ambos da equipe da OBORÉ, entre os dias 15 e 27 de agosto de 2002, junto aos radialistas responsáveis pela parceria. Foi utilizado um questionário-padrão com perguntas quantitativas e qualitativas, cuja aplicação se deu por telefone, com gravação integral de cada uma das entrevistas e imediatamente transcritas, na íntegra, também por dois jornalistas da equipe. Das 33 emissoras selecionadas, 30 foram efetivamente contactadas (91%).

Os resultados reforçaram a importância do contato permanente com as emissoras, uma vez que em mais de 60% das pesquisadas houve alteração de dados compromissados via Termo de Parceria e Cooperação. Como a seleção da amostra pousou sobre as parcerias mais antigas, verificou-se que a rotatividade tanto da direção das emissoras quanto de seus comunicadores comprometia o cumprimento de acordos operacionais como os estabelecidos no Termo. Concluiu-se, com isso, que tal documento deveria, necessariamente, ser acompanhado e monitorado mês a mês, através de pesquisas de avaliação como esta, e formalmente renovado ano a ano. As regras da parceria, por sua vez, precisariam ser ainda mais claras, onde se reforçasse o conceito de sistema de rede e de “contrato” de parceria – dados que até então eram desconsiderados pelas emissoras, inclusive porque não se sentiam compromissadas em comunicar à OBORÉ as alterações no acordo estabelecido entre as partes – emissora e produtora.

As matrizes teóricas que acompanharam este trabalho, desde sua concepção, escolha do foco de pesquisa, interpretação dos resultados, proposta de intervenção e entendimento do papel do gestor foram as referências gramscianas de hegemonia e intelectual orgânico⁴, os conceitos de mediações, estudos de recepção e identidades culturais discutidos em Martín-Barbero⁵, Canclini⁶ e Hall⁷; modelo metodológico⁸; reflexões sobre o Gestor e o campo da Comunicação⁹ e o papel educativo da comunicação¹⁰. Com estes pressupostos conceituais foi possível destacar, no projeto, os fundamentos da política de comunicação desenvolvida pela OBORÉ que privilegiam o aspecto popular, a comunicação como parte integrante de todo plano de ação, o aspecto educativo da comunicação,

4. GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

5. MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

6. CANCLINI, Néstor. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

7. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

8. LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. *Pesquisa em Comunicação*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

9. BACCEGA, Maria Aparecida. O Gestor e o Campo da Comunicação. In: BACCEGA, Maria Aparecida (org.). *Gestão de Processos Comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2002.

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

a qualificação constante das equipes profissionais e a possibilidade da prática reflexiva que confere ao receptor papel ativo como produtor de conhecimento.

3. SOBRE O PROJETO DE INTERVENÇÃO

Motivado pela necessidade real de demonstrar a eficácia e eficiência das parcerias mantidas com as emissoras integrantes das redes temáticas da OBO-RÉ, o projeto de intervenção buscou, essencialmente, apresentar um modelo científico de avaliação capaz de medir os resultados práticos das redes temáticas, verificando se havia o cumprimento do Termo de Parceria e Cooperação por parte das rádios integrantes do sistema. Buscou também consolidar um método capaz de sistematizar e gerenciar as diversas etapas, compreendidas por criação, montagem, operacionalização, manutenção e, a partir de então, uma avaliação periódica e permanente de resultados. O grande desafio foi fazer com que o modelo desenvolvido conferisse legitimidade e credibilidade aos diversos projetos do Núcleo.

Conceitualmente, foi definido um roteiro de procedimentos com o objetivo de facilitar o acompanhamento de todo o processo operacional e avaliativo com cinco etapas básicas: Criação, Montagem, Operacionalização, Manutenção e Avaliação. Mesmo interdependentes, cada uma das etapas demandavam objetivos, procedimentos e cronogramas específicos de execução – tripé que deveria ser observado para o perfeito entrosamento de suas diversas fases e seus diversos produtos e subprodutos.

No novo método de Gestão e Avaliação de Redes Temáticas de Rádio, o MAP – Modelo de Avaliação Permanente – passou a ser utilizado continuamente nos projetos do Núcleo de Rádio da OBO-RÉ, o que gerou novas formas de convívio e relacionamento com as emissoras parceiras e uma compreensão mais aprofundada acerca do cotidiano do rádio e dos radialistas brasileiros.

4. FALANDO DO MÉTODO

4.1. ETAPA 1 – CRIAÇÃO

A criação de uma rede temática de rádio pressupõe a seleção de um tema ou eixo temático a ser abordado e explorado em programas radiofônicos. Antes, porém, é necessário analisar se o tema e/ou eixo escolhidos são de relevância social e pesquisar se já há alguma experiência ou algum projeto em curso semelhante ao proposto.

Uma vez definido o tema ou campo temático, identifica-se o público prioritário que se espera atingir e, em seguida, a localização geográfica das regiões do país em que a intervenção possa ser mais eficaz ou mais receptiva.

Estabelecidos os critérios de público prioritário e regionalidade, parte-se para o inventário das emissoras de rádio existentes nessas manchas fisicamente

delimitadas e, em momento posterior, para o estudo das emissoras externas à mancha, mas que alcançam as áreas selecionadas. O resultado desse levantamento é a matéria-prima a ser trabalhada nas etapas seguintes. Opera também nesta primeira etapa a equipe de criação jornalística. É o momento em que se define o corpo de conselheiros do projeto – elenco de pesquisadores, autores e profissionais de expressão que ajudam a pensar o formato editorial dos programas e produtos sonoros, assim como seus suportes técnicos e conceituais. Materializa-se, assim, o piloto zero que, devidamente reproduzido, é enviado às emissoras listadas na pesquisa anterior, na fase de montagem da rede.

Aqui também é o momento de elencar os possíveis patrocinadores que tanto poderão apoiar o projeto do ponto de vista institucional (através de oferecimento, apoio cultural integral ou em cotas de patrocínio) quanto considerar a rede como um veículo para divulgação de campanhas específicas através de *spots* ou vinhetas. A proposta do que será apresentado ao parceiro viabilizador dependerá do custo operacional do projeto, que por sua vez dependerá do número de emissoras que se interessarem pela parceria – dados que apenas serão definidos nas etapas 2 e 3.

4.2. ETAPA 2 – MONTAGEM

A fase de montagem de uma rede temática de rádio inicia-se com o aproveitamento dos principais produtos da Etapa 1: programa piloto e lista das emissoras a serem convidadas para fundar a rede. Do *kit* a ser enviado às emissoras deverão constar uma carta personalizada ao diretor de cada rádio com a explicação do projeto; o convite para que integre a rede como parceiro fundador; a definição mais clara possível dos termos da parceria proposta; a indicação do critério de exclusividade no seu município, a data de lançamento e envio do primeiro programa da série.

4.3. ETAPA 3 – OPERACIONALIZAÇÃO

Consideram-se na etapa de operacionalização de uma rede temática de rádio todas as ações práticas que envolvem a formalização das adesões das emissoras e a produção/distribuição periódica e regular dos programas, a contar da data estabelecida de lançamento do projeto. O lançamento e envio da primeira série de programas é precedido do planejamento editorial e respectivo cronograma de produção anual e mensal. Neles estão indicados, de forma minuciosa, todos os processos – da pauta à distribuição –, e devem ser rigorosamente observados para efeito de controle e periodicidade regulares.

4.4. ETAPA 4 – MANUTENÇÃO

Trata-se de uma etapa bastante delicada na construção de uma rede de parceria, pois diz respeito não apenas à autossustentabilidade do projeto, mas ao controle de qualidade dos seus produtos e processos, às eventuais correções de rumo do plano geral de trabalho e à qualificação dos profissionais envolvidos em cada fase e ponto do sistema. Detectar as correções de rumo a serem propostas ao plano geral de trabalho requer, mais do que nunca, uma ação em equipe. Reuniões periódicas de avaliações pontuais com todo o grupo são um grande instrumento para isso.

4.5. ETAPA 5 – AVALIAÇÃO

O Modelo de Avaliação Permanente previsto para esta etapa é um método científico de pesquisa por amostragem a ser realizada mensalmente em um universo móvel de 10% da rede de emissoras parceiras do projeto em questão. O modelo permite leitura mensal do mapa de veiculação, assim como ratificação ou retificação das informações apontadas no Termo de Parceria e Cooperação – instrumento formal da parceria estabelecida entre a OBORÉ e a emissora de rádio e no qual são indicados dia e horário de veiculação dos programas e suas eventuais reprises. Um questionário-padrão é aplicado por telefone, gravado, em seguida deglavado e comparado aos dados quantitativos registrados no Termo de Parceria tais como ritmos de divulgação e dias e horários de veiculação. As informações qualitativas (ritmos de recepção/formas de uso) são registradas e arquivadas em suporte sonoro.

Para definir o universo da pesquisa (10% das emissoras comerciais parceiras da Rede) são selecionadas emissoras distribuídas regionalmente, de acordo com o percentual de parcerias dessas regiões. O critério estabelecido para selecionar as emissoras das regiões a serem pesquisadas é o número do TPC, por ordem crescente. O quadro a seguir é um exemplo de como se chegar ao número de emissoras a serem selecionadas para a pesquisa mensal, o que facilita, em muito, o procedimento sugerido:

Figura 2 – Critério de seleção de emissoras (MAP)

Regiões	Nº de parceiras	%	Amostragem	Emissoras selecionadas (Arredondamento)
CO				
N				
NE				
S				
SE				
TOTAL		100%		

Os resultados da pesquisa mensal são registrados e disponibilizados sob a forma de relatórios de veiculação, gráficos percentuais e CD comprobatório com o conteúdo integral das entrevistas gravadas no período.

Além de compor o relatório mensal de prestação de contas ao patrocinador, a pesquisa de avaliação é um dos elementos retroalimentadores do projeto e das parcerias. A partir das entrevistas, é possível incorporar novas informações ao Termo de Parceria e Cooperação de cada uma das emissoras, atualização do mapa de veiculação geral da Rede e do Banco de Dados da OBORÉ.

Parece adequado que este seja o momento de atualizar o documento da parceria a cada emissora participante da pesquisa. Neste modelo, em um prazo de dez meses a totalidade da Rede é conferida e avaliada, atingindo o objetivo de renovação anual do acordo de cooperação inicialmente estabelecido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho desenhou um Modelo de Gestão e Avaliação de Redes Temáticas de Rádio, balizado pelos princípios da parceria e cooperação, com o objetivo de sistematizar as diversas experiências e projetos desenvolvidos no Núcleo de Rádio da OBORÉ a partir de sua criação, em 1994. Procurou responder à necessidade real de comprovar a veiculação gratuita dos programas nas emissoras integrantes das redes, privilegiando a etapa de avaliação das parcerias, entendida como um processo permanente e rotativo onde o Termo de Parceria e Cooperação é um instrumento indispensável na negociação e no controle operacional do relacionamento entre produtora e emissoras.

Os princípios da parceria e cooperação preconizados neste Modelo consideraram que a qualidade técnica dos programas, a pertinência social dos temas abordados, o contato direto e permanente com as emissoras e a capacitação dos radialistas/comunicadores são quesitos essenciais para a manutenção e sustentabilidade dos projetos de redes temáticas.

Tal constatação foi fruto da pesquisa desenvolvida para o estudo de caso da Rede de Comunicadores pela Saúde e retratou o padrão de comportamento das pequenas e médias emissoras do interior do Brasil frente a projetos de natureza social, de adesão voluntária, onde o rádio é potencializador de ações e informações de interesse público.

O novo Modelo de Gestão apresentou cinco etapas básicas de construção de redes de parceria: criação, montagem, operacionalização, manutenção e avaliação de resultados, que deverão ser coordenadas por um especialista em Gestão de Processos Comunicacionais, cujo papel será o de atuar no momento gerencial da empresa e na mediação entre as diversas equipes e etapas do processo, valorizando a atividade intelectual e a prática reflexiva em cada ponto do sistema.

Importante destacar que o projeto de intervenção foi testado e aplicado, em tempo real, às redes que estavam em operação, à época, no Núcleo de Rádio da OBORÉ, e manteve-se eficiente, eficaz e atual especialmente no que

11. O projeto nasceu a partir de um desafio proposto pelo Itaú Cultural à OBORÉ com o objetivo de reunir e mobilizar pessoas e emissoras de rádio comprometidas com a diversidade cultural, dedicadas e inclinadas às causas de interesse público. Mais informações em: <www.ondacitada.org.br/o-que-e>.

12. Reativação e ampliação da **Rede de Comunicadores pela Educação** foi proposta pelo MEC à OBORÉ, em 2004, com o objetivo de identificar emissoras que estavam dedicando tempo aos assuntos da Educação em sua programação. Mais informações em: <www.obore.com.br/aconteceIntegra.asp?cd=461>.

13. Criada em 2007 pela OBORÉ, a pedido da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), a campanha Conte para a Ouvidoria, Nós Contamos com Você teve como objetivo apresentar as Ouvidorias de Polícia à população. O rádio foi o escolhido para iniciar essa sensibilização democrática por uma polícia mais humana por ser uma mídia popular, de credibilidade entre os ouvintes e bastante acessível à maioria da população. Ao todo, 379 emissoras de todo o Brasil se envolveram no esforço de aproximar o rádio das questões importantes do cotidiano da população. Foram produzidas 90 peças radiofônicas informativas e musicais centradas na realidade local, de uso e veiculação livres, nos ritmos MPB, forró, rap, vanerão e chula, cartilhas educativas e encontros de sensibilização com comunicadores populares nos 14 estados brasileiros envolvidos, à época, na constituição de Ouvidoria

se refere à avaliação periódica e permanente de projetos de redes temáticas de parceria e cooperação.

Talvez um dos desdobramentos mais importantes e significativos desta proposta de intervenção seja a possibilidade de municiar importantes pesquisas, dentro da própria OBORÉ, sobre a questão da formação dos radialistas populares, provocando o surgimento de projetos de educação continuada voltados aos radialistas das emissoras parceiras. Vale destacar iniciativas como o Onda Cidadã – Radiodifusão, Cultura e Educação, desenvolvida em 2003 em parceria com o Itaú Cultural¹¹; a Rede de Comunicadores pela Educação, reativada em 2004 por encomenda do Ministério da Educação¹², e a campanha Conte para a Ouvidoria, Nós Contamos com Você, planejada em 2007 a pedido da Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República e da União Europeia, no âmbito do Programa Institucional de Apoio a Ouvidorias de Polícia e Policiamento Comunitário – importantes instrumentos de proteção da cidadania criados para funcionar como interlocutores da sociedade para as denúncias de abuso de autoridade policial, reforçar os mecanismos de controle externo das polícias, ajudando na redução do uso de métodos violentos no enfrentamento da criminalidade¹³.

Vale também reiterar o importante papel que a Universidade desempenhou na legitimação deste projeto, referendando que teoria, reflexão e prática podem e devem andar juntas, também de forma parceira e cooperante.

REFERÊNCIAS

- BACCEGA, Maria Aparecida. O Gestor e o Campo da Comunicação. In: BACCEGA, Maria Aparecida (org.). **Gestão de Processos Comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002.
- CANCLINI, Néstor. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Senac, 2000.
- GOMES, Ana Luisa Zaniboni; GOMES, Sergio. **Tecendo redes no Brasil Rural: a comunicação como ferramenta de desenvolvimento local**. Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – Nead/Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2003. (Debates e Ação – Vol. 3).
- GOMES, Ana Luisa Zaniboni. **Redes Temáticas de Rádio: a parceria e a cooperação como ferramenta de gestão**. Monografia (Especialização). Curso de Gestão de Processos Comunicacionais, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- _____. **Formação de radialistas na era da inclusão discursiva: uma reflexão sobre a condição comunicativo-educativa do rádio no campo das políticas**

públicas. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. **Pesquisa em Comunicação.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

de Polícias: Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, São Paulo e Santa Catarina. O fortalecimento do papel das Ouvidorias era prioridade do recém lançado Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci) como uma das formas de combater a corrupção e a violência policial. Por ocasião dos lançamentos estaduais da campanha, os radialistas recebiam um CD com os spots informativos e musicados e Cartas Faladas do Secretário de Direitos Humanos, o Presidente do Fórum Nacional dos Ouvidores de Polícia e dos Ouvidores de cada Estado envolvido na campanha. Mais informações em: <www.obore.com.br/ouvidorias/capa.asp>.

A Escola do MST: transformar a sociedade a partir da realidade das pessoas¹

Cláudia Nonato

Jornalista, doutoranda em Ciências da Comunicação na ECA-USP e editora executiva da Revista Comunicação & Educação. Professora na FIAM-FAAM Centro Universitário e pesquisadora do Centro de Pesquisa em Comunicação e Trabalho (CPCT/ECA-USP). E-mail: claudia.nonato@uol.com.br

Resumo: Além da reforma agrária, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) tem, entre seus objetivos, a luta pela democratização da educação e do conhecimento. Para tanto, desenvolve um trabalho de alfabetização, escolarização e formação política de jovens e adultos, e investe na capacitação de professores que atuam no próprio movimento. Entre as suas conquistas, está a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), em Guararema (SP), um modelo de universidade que não oferece diploma, mas disponibiliza cursos destinados a grupos organizados da sociedade, como os próprios militantes do movimento, indígenas e também estrangeiros vindos de toda a América Latina e África. Nesta entrevista, Simone Pereira, uma das coordenadoras pedagógicas do MST, explica o funcionamento da ENFF e da estrutura educacional do movimento.

Palavras-chave: ENFF; MST; democratização da educação; alfabetização; capacitação.

Abstract: In addition to the agrarian reform, the Landless Workers' Movement has, among its objectives, the struggle for democratization of education and knowledge. Therefore, it works to provide literacy, education and political formation to youth and adults, and invests in training teachers who work in the movement. The Florestan Fernandes National School in Guararema (SP) is one of its achievements; it is a model of university that does not offer a diploma, but provides courses for organized groups of society, such as the militants of the movement, indigenous people, foreigners from Latin America and Africa. In this interview, Simone Pereira, one of the pedagogical coordinators of the movement, explains the operation of the school and the educational structure of the movement.

Keywords: Florestan Fernandes National School; Landless Workers' Movement; literacy; training.

Recebido: 30/05/2014

Aprovado: 13/07/2014

1. Transcrição da doutoranda Sandra Pereira Falcão.



Crédito: Cláudia Nonato

Simone Pereira

Organizado em 24 estados e cinco regiões brasileiras, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) é protagonista da luta pela terra e reforma agrária no país desde os anos 1980². Para além de sua história de lutas e conquistas, uma das grandes preocupações do movimento é em relação à democratização da educação e do conhecimento, considerada pelo grupo tão importantes quanto a reforma agrária no processo de consolidação da democracia. Desde a sua fundação, o MST desenvolve um trabalho de alfabetização dos assentados, e luta para que crianças, jovens e adultos dos acampamentos tenham direito à escola. Para isso, o movimento investe também na capacitação e habilitação de professores, que atuam nas escolas em acampamentos e assentamentos, da educação infantil à educação superior, em várias áreas do conhecimento.

Uma das principais realizações educacionais do MST é a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), localizada no município de Guararema, em São Paulo. Organizada como uma universidade, a escola oferece cursos alternativos destinados a grupos organizados da sociedade, como os próprios militantes do movimento, indígenas e também estrangeiros vindos de toda a América Latina, Caribe e África. A ENFF não oferece diplomas, e os cursos são ministrados por professores voluntários das mais importantes universidades do país, nas áreas de Filosofia Política, Teoria do Conhecimento, Sociologia Rural, Economia Política da Agricultura, História Social do Brasil, Conjuntura Internacional, Administração e Gestão Social, Educação do Campo e Estudos Latino-Americanos.

2. MST – lutas e conquistas (2009). Disponível em: <www.mst.org.br/node/8629>. Acesso em: 31 jul. 2014.

Para garantir a autonomia do projeto, a ENFF é mantida por meio de doações de entidades e simpatizantes. Além dos professores voluntários, a estrutura é formada pela biblioteca Florestan Fernandes, com 40 mil títulos (obtidos por doações), anfiteatros, salas de aula, refeitórios, além de uma horta para consumo próprio. A manutenção da escola é feita pelos próprios alunos. Seu objetivo, segundo um dos coordenadores da equipe político-pedagógica, é “capacitar pessoas que desejam trabalhar em prol de interesses e direitos coletivos”. A maranhense Simone Silva Pereira é uma das coordenadoras dessa equipe e concedeu uma entrevista para *Comunicação & Educação*, explicando o funcionamento de toda a estrutura educacional do MST.

Comunicação & Educação: Por que o movimento de trabalhadores sem terra é também uma estrutura educacional? Por que ter uma escola de formação?

Simone Pereira: Primeiro porque, quando o movimento inicia a sua trajetória – que costumamos dizer que não é uma trajetória que nasceu em si, mas que vem tanto da forma como a estrutura agrária do nosso país é organizada, como também é herdeira de outras lutas sociais que aconteceram e acontecem no Brasil – é um movimento que se organiza para lutar pela terra. Só que, quando se conquista um pedaço de terra, percebe-se que só ela [a terra] não nos dá as condições de fato para produzir as necessidades materiais que a vida precisa. Deparamo-nos com várias outras necessidades, e a escola é uma dessas dimensões. O movimento chega a essa conclusão, mas não é assim que funciona, não se elabora para depois executar. Vai acontecendo na prática, para que depois seja sistematizado. São sempre essas sistematizações, a partir dos debates, e a escola vem como essa necessidade. Primeiro, como a conquista de um direito, que é o da escolarização e o de aprender a ler e a escrever. Mas depois vem também como uma necessidade do próprio movimento, de como as pessoas, através da sua história e das identidades que constroem, precisam elevar o seu nível de consciência, o seu nível cultural para de fato potencializar e fortalecer essa luta da qual fazem parte. Achamos que, para se sentir parte de fato, tocar o movimento, é preciso dar atenção para diversas dimensões, e a educação é uma delas. Seja a educação formal ou essa educação mais crítica e organizativa a partir da vivência cotidiana, das pessoas que são movidas pelas necessidades, ainda básicas.

C & E: Como a Escola Nacional Florestan Fernandes foi construída?

SP: Na verdade, a escola já existia antes do prédio, porque sempre esteve na intencionalidade do movimento essa ideia de formação política da militância; e sempre estudamos as questões que são necessárias nesse processo, desde a identidade sem-terra. Temos um currículo escolar focado na economia política, na filosofia, nas teorias das organizações de esquerda, na própria literatura; temos um currículo comum que perpassa tudo. A escola antes não tinha um prédio fixo e fazíamos os cursos de forma itinerante. Cada estado recebia os cursos, e as pessoas iam para os cursos nesses espaços. Mas achamos que era

importante ter um lugar próprio que pudesse ter, através da sua estrutura, da sua estética, um pouco do que o movimento foi acumulando durante toda a sua trajetória. Então a escola nasce para dar concretude a essa ideia de ter um espaço. E ela é a materialização do que o movimento vem trabalhando, com a educação popular, e essa inserção do sujeito nesses 30 anos. A escola vai completar dez anos em 2015, mas levou cinco anos para ser construída, de forma coletiva e voluntária. E é com essa coletividade, com esse espírito solidário que é mantida por voluntários. Todos os cursos que acontecem são uma demanda do que o conjunto do movimento precisa. Por exemplo, estamos num momento em que está muito complicado entender a questão agrária nos moldes do agronegócio, chamamos de “desenvolvimento do capitalismo no campo”. Ele está muito acelerado, mas temos no campo as duas faces: a pobreza mais extrema e a mais pobre, mas temos também uma expressão da melhor forma do desenvolvimento dos meios de produção no campo, ou seja, é uma contradição e que demanda estudo e entendimento por parte do movimento. Para isso, organizamos um curso nacional sobre questão agrária, trazendo os maiores pensadores da questão agrária no Brasil, como também as pessoas que estão lá na ponta, desde a base, para que possamos entender e ter uma ação concreta, a partir desse desenvolvimento, que alguns estudiosos chamam de desigual e combinado. A escola é a materialização dessa necessidade do movimento e das organizações do campo, porque acreditamos que também ganhou essa dimensão de não ser só mais uma escola do movimento sem-terra, mas de ser uma escola de todas as organizações sociais do Brasil e da América Latina, que são ou não vinculadas à Via Campesina³. Todos os anos nós temos um planejamento de cursos intenso, que são sempre avaliados, reorganizados. Temos um grupo de pessoas, chamado Brigada Apolônio de Carvalho, formado atualmente por 36 militantes, que nos dá apoio. Temos também um trabalho de formação permanente com a brigada; uma vez por mês, organizamos seminários para estudarmos o trabalho como princípio educativo, os valores humanistas, valores socialistas, discutimos a importância do coletivo no trabalho, estudo, organização de fato, como o setor do restaurante, por exemplo. Todos nós temos essa preocupação de como organizar uma vivência aqui na brigada, que ajude a escola a cumprir sua função, que é preparar e formar os militantes, formar quadros para uma transformação. Também temos rotatividade, ou seja, todos nós temos ideia de que ficaremos no mínimo três anos e no máximo cinco, para que possamos nos qualificar, mas também para que outras pessoas passem por aqui e que possamos circular nessa condição de ajudar. Temos um núcleo de direção política da formação, que é externo à escola, é um grupo de dirigentes que ajuda também nessa reflexão, sobre o que dá certo e o que não dá. É um trabalho muito intenso e constante, e buscamos organizar as coisas aqui da mesma forma que o movimento é organizado, com um setor pedagógico, um setor de comunicação e cultura, um setor de produção. A organicidade daqui da escola é a mesma que o movimento tem fora.

3. Movimento internacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres camponesas e comunidades indígenas da Ásia, África, América e Europa. Trata-se de um movimento autônomo e pluralista. É formado por organizações nacionais e regionais cuja autonomia é cuidadosamente respeitada, em nove regiões: Europa do Leste, Europa do Oeste, Nordeste e Sudeste da Ásia, Sul da Ásia, América do Norte, Caribe, América Central, América do Sul e na África.



ENFF

C & E: Como a escola se mantém?

SP: Temos alguns assentamentos que nos enviam, mensalmente, doações de feijão, arroz agroecológico do Rio Grande do Sul; algumas cooperativas que nos mandam leite e queijo, outras que nos mandam peixe. É uma contribuição grande, porque parte da alimentação é mantida pelos assentamentos. Alguns mais distantes se organizam para, a cada seis meses, mandar os caminhões com essa alimentação que nos dá uma boa ajuda. Também temos pequenos projetos com algumas instituições nacionais e buscamos dar alguns cursos para o pessoal da comunidade daqui de Guararema – cursos de informática, línguas. Aproveitamos o nosso próprio pessoal que está aqui, pois sempre tem pessoas de outros países, e organizamos os cursos. Os estados e as organizações que vêm sempre garantem a parte de passagem; as organizações pagam uma diária pelos seus militantes que fazem os cursos aqui, a preço de custo. Temos ainda o apoio de ONGs internacionais, para algumas questões mais pontuais, como reforma da Ciranda [*playground* para os filhos dos que participam dos cursos], por exemplo. Tem uma organização que, além de ajudar financeiramente, nos mandou um grupo de franceses; outra hora vêm uns canadenses e ajudam também nessa parte mais da reforma, da organização. Nessa busca cotidiana por apoio financeiro, temos a associação dos amigos da escola, que financeiramente ainda não é algo que faça muita diferença, mas faz muita diferença no número de associados, pois representa esse apoio da sociedade civil. São muitas pessoas empenhadas em ajudar para que a escola se mantenha.

***C & E:* Como são estruturados os cursos oferecidos pela ENFF?**

SP: Nos organizamos em quatro núcleos: teoria política, cursos de formação política para pessoas do próprio movimento ou de movimentos sociais em outras áreas, que participam juntos. Nesse núcleo, a Dejacira Oliveira e eu somos coordenadoras e, embora o planejamento seja feito num conjunto maior, nós assumimos toda a parte de articulação de professores, de execução do programa. Temos outro núcleo, que é o núcleo latino, para cursos voltados ao público de organizações sociais de toda a América Latina e Caribe, coordenado pelo Paulo Diego. São dois cursos, um de 40 dias, com dirigentes de organizações sociais de toda a América Latina, e um de três meses, mais básico, para pessoas que estão iniciando a sua inserção nessas organizações. Temos também um núcleo de cursos formais, que cuida da parceria com as universidades e que oferece cursos. Temos um mestrado em parceria com a Unesp e com a cátedra da Unesco em Geografia, “Território e Desenvolvimento da América Latina”. E também disponibilizamos várias especializações, que, embora tenham foco na educação e no campo, oferecem cursos de agroecologia, arte e educação do campo, sempre variando as áreas de conhecimento, mas com foco nessa questão da educação do campo. Os coordenadores desse núcleo são o Erivan Hilário e a Rosana Fernandes.

***C & E:* Há uma estrutura curricular em termos de organização em disciplinas? A Escola tem reconhecimento do MEC e fornece diploma aos formados?**

SP: Nós temos alguns registros com a Capes, mas com o MEC não temos registro enquanto uma instituição que oferece cursos. Todos os nossos cursos são em parceria com universidades, que dão a validade. Oficialmente, a escola é uma associação sem fins lucrativos, com a missão de trabalhar na perspectiva da educação e do desenvolvimento da pessoa humana. Nunca discutimos esse interesse, porque achamos que essas parcerias (com as universidades) nos fortalecem mais do que se nos isolássemos.

***C & E:* Os cursos de alfabetização e os cursos regulares do ensino, da formação básica, também são pensados por vocês ou a coordenação é descentralizada, cada acampamento trata do seu curso?**

SP: Na verdade, nós temos dentro do movimento o setor de educação dedicado a isso, a estudar um pouco o currículo, preparar propostas desde o ensino fundamental até as escolas de ensino médio. Mas há um enfrentamento que vai muito de acordo com cada realidade. Em alguns assentamentos, conseguimos que a escola tenha mesmo todas as características de uma escola do campo, de como o movimento organiza a vida, desde a ornamentação da escola à organização dos alunos – e até conseguimos propor o livro didático, a forma de discussão dos temas comuns do dia a dia da escola, as datas comemorativas. Sempre intervimos na ideia de como fazer uma leitura mais crítica da própria forma de como a sociedade se organiza, na perspectiva de que as pessoas possam de fato ter as informações e fazer as suas opções. Mas em alguns lugares

não conseguimos ter toda essa abertura, e o que fazemos? Criamos os cursos de pedagogia e formamos os professores que vão alfabetizar as nossas crianças e os nossos jovens e adultos – porque ainda tem muito analfabeto no campo. Alguns estados assumiram essa bandeira: vamos erradicar o analfabetismo nas áreas de assentamento, seja de forma voluntária ou por meio dos convênios. Outros estados já têm mais dificuldade, ou seja, cada estado trabalha a partir de uma orientação política, de uma reflexão mais coletiva, mas os resultados se dão de forma diferente. Por exemplo, na alfabetização de jovens e adultos, nós temos cadernos de alfabetização baseados em Paulo Freire; a partir daí montamos uma discussão curricular de como faríamos; tem um do ensino de matemática, que vai calcular as sacas de arroz, quanto de terra vai preparar etc. E nós temos vários livros organizados nessa perspectiva de dar, digamos, um aporte para isso. Mas nem sempre é muito fácil. Tem estado, como o Ceará, por exemplo, onde nós temos cinco escolas de educação do campo, que chamamos “escola do campo”; a estrutura é bem melhor do que muitas escolas da cidade, com laboratório de informática e biologia, área de lazer e tal, mas nós temos ainda o problema das escolas do campo que são fechadas, e discutimos muito isso – em tomar cuidado para não ficarmos só com o bom exemplo, da conquista. Isso é importante porque motiva os que ainda não tiveram a conquista, mas nós não podemos abolir a realidade concreta de que ainda existem analfabetos, escolas nas quais não conseguimos intervir. Às vezes, o estado demite os nossos professores para trazer outros da cidade para dentro do assentamento. Os cursos formais também têm ajudado na qualificação e na manutenção da nossa intervenção dentro da escola, a partir das pessoas que de fato se escolarizam, passam nos concursos, porque esse é o debate que fazemos. Os professores das escolas de assentamento têm que ser as pessoas que vivem no assentamento, porque senão fica essa relação só de ser o espaço onde eu vou vender a minha força de trabalho, e depois eu volto. Tem um coletivo de educação que se preocupa com essa questão.

***C&E:* Vocês têm um balanço (de ordem nacional) de como vai o ensino do MST em cada estado, e também em qual estado há maior problema de analfabetismo?**

SP: Algumas pesquisas nacionais trazem isso. Mas nós temos. Inclusive, agora estamos num período de fazer esse levantamento; fazemos a cada dois anos, para saber quantas escolas de ensino médio nós temos em cada estado e quanto é o déficit, se nós temos ainda crianças fora da escola, qual o índice de analfabetismo, e até mesmo qual tem sido a média de escolaridade dos professores que lecionam nas escolas. Esse levantamento é sempre feito para podermos organizar a pauta de reivindicação junto aos órgãos do estado, quantas escolas nós precisamos que sejam construídas, quantos professores e cursos precisaremos. Por exemplo, temos muitas pessoas nos assentamentos formadas em Pedagogia, mas temos um déficit em áreas específicas: História, Geografia, Matemática, Química, Física. Agora conquistamos quatro turmas de segunda

licenciatura, que vão se formar nessas áreas, porque o curso de Pedagogia não possibilita que o professor dê aula nessas áreas.

C&E: Vocês reivindicam ao Estado que esses jovens professores da área de pedagogia possam ir para a universidade fazer uma licenciatura curta, no caso, como você estava dizendo, na área específica, é isso? Então, vocês terão o profissional do próprio assentamento do MST voltando para dar aula nessa área?

SP: Isso. Mas não organizamos os cursos por estado, e sim por grande região, como quatro turmas para o Nordeste, por exemplo. Mas isso não vai resolver o problema, vai abrir um caminho de como nós agiremos. Solicitamos o curso, pedimos para uma das universidades parceiras organizar como seria esse curso, uma segunda licenciatura, levando em conta as disciplinas que já são base. Quem organiza o curso é a universidade. Nós apresentamos o problema, e o Pronera⁴ (Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária) ajuda nisso. Algumas universidades aceitam fazer sem o financiamento do Pronera, que nos dá apoio nessa questão dos cursos de nível superior para os beneficiários da reforma agrária, e que agora se ampliou: é para o campo, não só para quem é de reforma agrária, ampliou-se para indígena, ribeirinho. Esse programa é nacional e existe há 15 anos, mais ou menos. No início, era bem difícil, porque os primeiros cursos foram organizados por grande região. Depois, com a ajuda de quem já havia feito o curso como representante de seu estado, tornando-se multiplicadores da experiência, foi ficando mais fácil. Porque é isso: todos os nossos coletivos nacionais são formados com representantes de cada estado do Brasil. E cada estado tem pessoas de cada região do estado e cada região, de cada assentamento, então, forma-se uma rede em que as informações, na maioria das vezes, circulam.

C&E: E na área de Comunicação, vocês já fizeram cursos ou utilizam a Comunicação nos cursos?

SP: Tivemos um curso de Jornalismo. Tem até um companheiro aqui da Brigada que chegou agora e fez esse curso de Jornalismo na Universidade Federal do Ceará. A maioria dos alunos era do Movimento Sem Terra, mas vários vinham do MAB (Movimento dos Atingidos por Barragem), do MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), e chamávamos o curso de “jornalismo da terra”. Porque eram só pessoas vinculadas aos movimentos do campo. Esse debate da Comunicação é muito presente desde sempre, dos “aparelhos ideológicos”⁵ do Estado, essa questão do poder da mídia, sempre discutindo quais são as alternativas que temos na perspectiva da comunicação popular. No próprio movimento, temos o *Jornal Sem Terra*, que usamos como uma referência; o *Brasil de Fato*, que não é do movimento, mas que também é uma referência. Temos também dentro do movimento um setor de comunicação e cultura, que cuida um pouco desse debate, se preocupa em organizar essas demandas.

4. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), tem a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

5. Modelo proposto por Louis Althusser. Para o autor, Igreja, meios de comunicação e escolas são instrumentos necessários à reprodução das condições de produção do sistema capitalista, como coadjuvantes dos aparelhos repressivos do Estado.

C&E: De maneira geral, vocês trabalham a partir de que referências teóricas, do ponto de vista didático-pedagógico? E como é que vocês atuam para organizar os cursos?

SP: Buscamos sempre uma linha mais na perspectiva da educação popular, uma perspectiva mais crítica, estudamos Paulo Freire, assim como estudamos [Lev] Vygotsky. Temos o método do materialismo histórico-dialético como a nossa maior referência, e achamos que é o que nos ajuda a fazer uma leitura mais próxima da realidade, numa perspectiva de transformação dessa realidade, não só de entender, pode ser que nos seja útil de alguma forma. E trazemos [Antonio] Gramsci, quando ele fala da questão da construção da contra-hegemonia. Temos muitos teóricos, vamos perpassando por eles, de acordo com o tema em que deram maior contribuição. Buscamos um aprofundamento, e é uma pedagogia baseada mesmo no real cotidiano da luta; da conquista do direito e da construção de uma identidade mesmo como classe trabalhadora. Eu, por ser do campo, não vou me preocupar só com as coisas que atingem o campo, mas quando eu vir uma greve de professores, com professor apanhando, vou também sentir uma indignação, ver o que eu posso fazer para ajudar, de não achar que se não é da minha categoria, de camponês, por exemplo, do campo, não me interessa. Enfim, a linha é essa, de uma perspectiva mais crítica e de transformação social, mas nós não temos um vínculo com apenas uma linha, nem com um autor.

C&E: Por que o nome da escola é Florestan Fernandes?

SP: Aqui tudo é muito debatido, muito pesquisado, e a conclusão a que chegamos é que o Florestan Fernandes conseguiu dar a contribuição de uma leitura mais crítica da realidade. Ele nos deu alguns instrumentos para fazermos essa interpretação, sem perder a mística da transformação. E nós temos nele esse exemplo, de militante muito coerente durante uma vida toda. Mesmo em condições adversas, ele se manteve como muitos outros não conseguiram. O Florestan, para nós, é um exemplo material e concreto, de coerência política, um exemplo para tentar fazer com que de fato consigamos honrar esse nome, e também nos manter nessa perspectiva de transformação social, com esse vínculo, com essa identidade, com essa pertença à classe trabalhadora de fato. É o nosso nome místico, digamos assim, mas também o nosso nome real e concreto, do ponto de vista de pensamento.

C&E: Vocês possuem também o Iterra⁶ e o Instituto de Educação Josué de Castro, no Rio Grande do Sul. Essas escolas ainda são atuantes?

SP: Sim, ficam em Veranópolis, Rio Grande do Sul, e formam pessoas no ensino médio. Temos o TAC (Técnico em Administração de Cooperativas), o magistério, o EJA médio e fundamental, e temos também um curso superior que acontece lá agora, de História, Pedagogia, mas todos pelo Pronera. Na verdade, o Iterra e o Instituto de Educação Josué de Castro são os mesmos, porque um funciona dentro do outro. O Iterra é a nossa escola mais antiga, do

6. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária.

ponto de vista de estrutura, e é um lugar por onde a maioria de nós passou para fazer nossos cursos de ensino médio. É uma instituição que tem cursos tanto para o ensino fundamental – que, na maioria das vezes é para o EJA, para os jovens e adultos, quanto para quem já passou da idade e vai fazer um supletivo. É o nosso espaço também para os cursos de ensino médio. Realizamos lá muitos cursos de magistério, onde fazíamos esse debate cotidiano sobre a pedagogia do movimento. Todas essas sistematizações nasceram lá. Os cursos são reconhecidos pelo MEC, e a escola tem o registro na própria Secretaria Estadual de Educação.

C&E: A contribuição do Iterra, de Veranópolis, com a experiência dos cursos do EJA e dos cursos do ensino médio e fundamental, é transferida, passada para outras escolas locais, regiões diversas do país? Como funciona essa transferência da experiência?

SP: Sempre afirmamos que o Iterra é o lugar onde a pedagogia do nosso movimento está mais desenvolvida, porque lá temos as condições concretas: podemos receber um grupo de educandos, que ficará lá, no mínimo, dois meses e meio por etapa; temos uma estrutura que é do movimento, ou seja, vai seguir o currículo que a secretaria manda, mas todos os professores são do movimento. É onde podemos fazer o melhor exercício do que é uma auto-organização dos alunos, o que é uma escola vinculada ao trabalho como princípio educativo. Todas essas questões, sobre o que é organizar o trabalho, para a questão da manutenção cotidiana, e também de produzir algumas coisas para gerar recursos para os próprios alunos, além do estudo. Esses são temas do currículo comum, sempre vinculados numa perspectiva e no tempo da comunidade, que se organiza em tempo-escola e tempo-comunidade. Sempre se faz um diagnóstico de determinado assentamento, se organizam alguns trabalhos vinculados para as necessidades daquele diagnóstico. Por exemplo, às vezes saímos de lá e recebemos como tarefa assumir uma turma de alfabetização de jovens e adultos, a partir do método de alfabetização que estudamos. Vamos examinar o que dá certo, o que não dá. Desse modo, o Iterra termina sendo essa expressão. E como tem muita gente que passou por lá porque era a primeira escola, sempre temos, sim, esse exercício de ver o que o Iterra traz como possibilidade, porque não é uma receita de como organizar, mas como incluir alguns elementos, e como você até melhora outros que lá não seria possível. Aqui na ENFF temos o cuidado de não querer que a escola seja o Iterra, porque são espaços diferentes, com públicos diferentes e com objetivos diferentes, porque o objetivo do Iterra é escolarizar mesmo, formar tecnicamente para atuar em determinadas áreas, mas também numa perspectiva de transformação da realidade, uma intervenção mais qualificada.

Memória, comunicação e cultura: o diálogo entre o Memorial da Resistência do Estado de São Paulo e o campo escolar

Maria Aparecida Baccega

Professora livre-docente pela Universidade de São Paulo (USP). Decana do PPGCOM-ESPM, São Paulo, coordenadora do Grupo CNPq de Pesquisa em Comunicação, Educação e Consumo (ESPM).

E-mail: mabga@usp.br

Felipe Corrêa de Mello

Doutorando em Comunicação e Práticas de Consumo (PPGCOM-ESPM, São Paulo), bacharel em História (USP) e pesquisador do Grupo CNPq de Pesquisa em Comunicação, Educação e Consumo (ESPM), do qual este texto é um dos resultados.

E-mail: felipeccmello79@hotmail.com

Resumo: Os memoriais são instituições museológicas voltadas para a coleta, preservação e comunicação de memórias e narrativas históricas. Espaços de articulação entre subjetividade e conhecimento envolvem diversas temáticas, objetos e contextos sociais e históricos. Nesse texto, fazemos alguns apontamentos sobre as características dos memoriais em geral, para, em seguida, destacarmos as instituições memoriais voltadas para o resgate das memórias acerca de episódios e períodos históricos de extrema violência e violação sistemática dos direitos humanos. Nesse contexto, propomos apresentar o trabalho realizado pelo Memorial da Resistência do Estado de São Paulo, bem como fazer alguns apontamentos de como esse estabelece um rico canal de diálogo com o campo escolar, constituindo-se como uma instituição de interesse tanto para professores quanto alunos.

Palavras-chave: memoriais, Memorial da Resistência do Estado de São Paulo, ditadura militar, escola.

Abstract: Memorials are museological institutions dedicated to the collection, preservation and communication of historical memories and narratives. Spaces of articulation between subjectivity and knowledge involve several themes, objects, and social and historical contexts. In this text, we make some reflexions about the characteristics of memorials in general, and then we discuss on the memorial institutions devoted to the rescue of memories about historical periods and episodes of extreme violence and systematic human rights violations. In this context, we present the work developed by the Resistance Memorial of São Paulo as well as make some notes on how this institution provides a rich dialogue with the school field, establishing itself as an institution of interest to both teachers and students.

Keywords: memorials, Resistance Memorial of São Paulo, dictatorship, school.

Recebido: 10/06/2014

Aprovado: 30/07/2014

1. INTRODUÇÃO

Os memoriais são, em linhas gerais, instituições museológicas voltadas para pesquisa, coleta, conservação e comunicação de memórias e narrativas de determinados acontecimentos e episódios históricos. Enquanto espaços de articulação entre conhecimento e subjetividade, são importantes instituições na consolidação e expressão de identidades individuais e coletivas; na preservação, desenvolvimento e valorização do patrimônio cultural de determinadas etnias, comunidades e nações; bem como na celebração e rememoração da trajetória de indivíduos, grupos ou instituições.

Os memoriais existem praticamente em todos lugares do mundo e assumem diferentes denominações – museu memorial, centro de memória, sítio de consciência, lugares de memória, memorial etc. –, bem como envolvem diversas e variadas temáticas, objetos e contextos sociais e históricos. O ponto delimitador entre essas diferentes intuições é o fato de serem espaços culturais e científicos voltados para a rememoração de episódios da história recente/contemporânea e de terem o propósito de educar e entreter¹.

Nesse contexto, podemos destacar instituições destinadas à valorização cultural e promoção de identidades individuais e coletivas, como o Memorial da América Latina, situado na cidade de São Paulo, que tem como objetivo a consolidação e desenvolvimento da cultura e da identidade latino-americana e ibero-americana; ou como o Museu da Imigração de São Paulo (antigo Memorial do Imigrante de São Paulo)², também localizado na capital paulista e voltado para a exposição de múltiplas histórias e memórias de imigrantes e de suas contribuições para a formação da identidade paulista e brasileira. No campo dos memoriais orientados para celebração de sujeitos históricos, podemos destacar o Memorial JK, em Brasília, voltado para a figura do ex-presidente Juscelino Kubitschek e o Memorial JFK, em Dallas (EUA) com o propósito de prestar homenagens ao ex-presidente norte-americano John F. Kennedy. Já em relação aos memoriais centrados na celebração de organizações, grande parte está voltada para equipes e associações esportivas, como é o caso do Memorial do Corinthians, o Memorial do São Paulo Futebol Clube e o Museu do Futebol, situados na capital do estado de São Paulo.

Os memoriais não ocupam necessariamente um determinado espaço físico. Com o advento cada vez maior de instituições museológicas localizadas no ambiente da internet e da progressiva aceitação da legitimidade dessas, espaços memoriais virtuais estão sendo regularmente criados, sem perder, no entanto, a relevância social na coleta e divulgação de experiências e narrativas de memória. Dentre essas iniciativas, destacamos o Memorial do Consumo desenvolvido e gerido pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo da Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo (PPGCOM-ESPM). Espaço digital situado no portal do programa, o Memorial do Consumo é destinado à coleta e à comunicação de narrativas de memórias de vivências no contexto do consumo, constituindo-se como

1. Cabe ressaltar que não há no campo da Museologia uma definição precisa do que seja um memorial, e no que esse se difere de um museu. Se tomarmos a definição de museu dada pelo Conselho Internacional de Museus (International Council of Museums), podemos dizer que os memoriais, no que se propõem e na forma como são estruturados, possuem as mesmas características e finalidades dos museus. Diz o Conselho, em seu site: “um museu é uma instituição não lucrativa em permanente serviço da sociedade e seu desenvolvimento, aberta ao público, voltada para a coleta, conservação, pesquisa, comunicação e exibição da herança tangível e intangível da humanidade e de seu ambiente, com o propósito de educar, estudar e entreter” (ICM, 2014).

2. A partir de reforma do projeto museológico, o Memorial do Imigrante de São Paulo passou a ser chamado de Museu da Imigração do Estado de São Paulo. Após quatro anos fechado, o Museu reabriu em maio de 2014.

privilegiado espaço de compartilhamento de experiências e de reflexão acerca do universo do consumo.

No que diz respeito ao compartilhamento de experiências e ao estímulo à reflexão, destacam-se, com particular importância, os memoriais criados com a finalidade de coletar, preservar e divulgar memórias e narrativas acerca de determinados episódios e períodos históricos de extrema violência e de violações sistemáticas aos direitos humanos. Construídos em contextos sociais pós-traumáticos e/ou de justiça de transição (momentos de passagem de regimes autoritários para democráticos), reivindicam, fundamentalmente, o direito à memória, à verdade e à justiça face aos processos de silenciamento e/ou ocultamento acerca desses episódios e períodos. São, por exemplo, os memoriais destinados à memória do Holocausto e os memoriais voltados ao resgate das histórias relacionadas aos regimes ditatoriais na América Latina.

Nesse texto, temos como primeiro objetivo mostrar que esses memoriais são mídias fundamentais na consolidação de uma cultura democrática e de respeito aos direitos humanos. Dentro dessa linha, damos destaque ao Memorial da Resistência do Estado de São Paulo, instituição destinada à preservação e comunicação de memórias dos regimes autoritários no Brasil republicano.

Nosso segundo objetivo é fazer alguns apontamentos de como o Memorial da Resistência, por meio de sua linha programática de Ação Educativa, estabelece um rico canal de diálogo com o campo escolar. Nesse caminho, destacamos a contribuição do material de apoio didático, produzido pelo Memorial, para o ensino sobre as ditaduras durante o período republicano do Brasil (Estado Novo e ditadura militar), bem como para a reflexão acerca das contradições e conflitos que perpassam a sociedade brasileira contemporânea.

Os apontamentos aqui apresentados contam com material extraído de entrevistas com os gestores e coordenadores do Memorial da Resistência, bem como dados preliminares de pesquisa exploratória realizada a partir de visitas ao Memorial e de análise de material documental – concentrada sobretudo na análise do projeto museológico de implantação do Memorial e nos materiais de apoio didático e de referência publicados pela instituição.

2. MEMORIAIS, VIOLÊNCIA E DIREITOS HUMANOS

Os primeiros museus e memoriais voltados à preservação das memórias dos episódios de extrema violência e de violação sistemática dos direitos humanos surgiram logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, como resposta direta ao Holocausto e tendo como marco norteador a assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948³. Por outro lado, além das atrocidades cometidas durante o regime nazifascista, outros episódios e períodos de extrema violência ao longo do século XX, como os regimes fascistas e protofascistas europeus, o *apartheid* sul-africano, diversas guerras civis, em diferentes continentes, e as

3. NEVES, Kátia Regina Felipini. Memorial da Resistência de São Paulo: uma perspectiva museológica processual. In: FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi; MICHELON, Francisca Ferreira. *Memória e esquecimento*. Pelotas: Ed. da Universidade Federal de Pelotas, 2012, pp. 37-38.

ditaduras civil-militar na América Latina suscitaram a criação de iniciativas de memorialização⁴.

Algumas dessas instituições, conforme nos informa Neves⁵, foram criadas no próprio espaço onde ocorreram os fatos, como, por exemplo, o Museu Memorial de Terezín, situado na República Tcheca e o Memorial e Museu Auschwitz-Birkenau na Polônia – locais que serviram de guetos, prisões e campos de extermínio de judeus e outros povos –, e a Casa de Anne Frank em Amsterdã, na Holanda; outras foram construídas em fortificações e presídios, como os museus que compõem a rede de Museus da Resistência Nacional em várias cidades da França, e as prisões alemãs como o Memorial Bautzen, na cidade de Bautzen, e o Memorial Berlin Hoenschönhausen, em Berlim⁶; outras instituições foram construídas em locais que serviram como centros oficiais e/ou clandestinos de prisão e tortura de dissidentes políticos dos regimes autoritários na América Latina como, o Parque da Paz Vila Grimaldi no Chile, o Museo de la Memoria de Rosario, situado no prédio que fora sede do Comando do II Corpo do Exército argentino, e o Memorial da Resistência do Estado de São Paulo situado no antigo prédio do Deops/SP. No entanto, alguns memoriais estão situados em lugares construídos ou adaptados⁷, como é o caso do Memorial aos Judeus Mortos da Europa, na Alemanha.

Como nos informam o campo da história e o campo da comunicação⁸, as memórias (os discursos) não surgem de forma espontânea e automática, mas, sim, são (re)construções do passado realizadas por sujeitos situados no presente. Enquanto escrituradores do discurso museológico, os agentes envolvidos na construção das memórias coletivas acerca do passado em questão selecionam os acontecimentos históricos e as memórias que julgam importantes serem preservadas e expostas, bem como fazem dialogar esses acontecimentos e memórias a questões que compreendem relevantes na contemporaneidade histórica em que eles e seus potenciais interlocutores estão inseridos.

Ao dar destaque a determinados acontecimentos e memórias, os memoriais contribuem para a edição do mundo, desempenhando importante papel na práxis de (re)construção das representações e imaginários sociais. Constituem-se, assim, como importantes mídias no embate de constituição dos sentidos sociais. São comunicadores e educadores.

Em particular, os memoriais voltados para as narrativas e memórias sobre os regimes ditatoriais, como o Memorial da Resistência do Estado de São Paulo, desempenham um importante papel político ao (re)construírem as representações acerca dos diversos acontecimentos de violência estatal e de suas múltiplas resistências.

Indissolúvelmente ligado à realidade social na qual está inserido, o discurso desses memoriais busca estabelecer uma conexão entre passado, presente e futuro que tenha como finalidade a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Desta forma, o passado resgatado pelos memoriais não é abstraído da história, mas, sim, apresentado com o propósito de educar e fomentar a consciência crítica de seus frequentadores acerca de sua realidade social e histórica.

4. SOARES, Inês Virgínia Prado; QUINALHA, Renan Honório. Lugares de memória no cenário brasileiro da justiça de transição. *Revista Internacional de Direito e Cidadania*, n. 10, jun., 2011, p. 79.

5. NEVES, op. cit., p. 38.

6. Idem, *ibidem*.

7. Idem, *ibidem*.

8. Cf. nas Referências: BACCEGA, 2007; FEBVRE, 1985; MENESES, 1994; SCHAFF, 1983.

Conforme revela o lema da Coalisão Internacional de Sítios de Consciência, principal rede mundial de memoriais, o resgate da memória coletiva tem como propósito levar os sujeitos à ação⁹. Quer dizer, a memória evocada opera como conhecimento coletivo que venha a evitar que tais episódios trágicos não se repitam na história da humanidade.

Com efeito, conforme a perspectiva defendida pelo filósofo italiano Antonio Gramsci, nas palavras de Schlesener¹⁰, a História é entendida “como um processo contraditório de construção das sociedades e o passado pode ser constantemente retomado e reinterpretado no processo de crítica das relações sociais do presente”. Assim, dentro da perspectiva do filósofo¹¹, o estudo da História (e com ele, o consumo das memórias) não deve ser entendido como atividade especulativa, mas, sim, como atividade fundamentalmente política voltada para a compreensão dos embates históricos do passado e do presente. Em outras palavras, uma atividade que esteja voltada tanto para a compreensão das condições históricas que levaram às situações de aniquilamento e violação das vítimas quanto para a compreensão das dinâmicas sociais do presente que incidem no ocultamento ou não dos fatos passados.

Nesse sentido, esses memoriais – em um processo dialógico de interação com a sociedade – exercem um papel de desenho e redesenho dos sentidos sociais voltado para o aprimoramento e para a consolidação de uma cultura democrática e cidadã; constituindo-se, assim, como importante espaço de diálogo com a Escola.

3. O MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DO ESTADO DE SÃO PAULO

O Memorial da Resistência de São Paulo integra a Estação Pinacoteca e ocupa parte do edifício que pertenceu ao Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo – Deops/SP, durante o período de 1940 a 1983. Foi criado em 2008 a partir de iniciativa do Governo do Estado de São Paulo, através da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, conjugada com a mobilização de diversos setores da sociedade civil, sobretudo do Fórum Permanente de Ex-Presos Políticos do Estado de São Paulo e da administração da Pinacoteca do Estado. É a única instituição desse tipo no Brasil.

O programa museológico do Memorial é estruturado em procedimentos de pesquisa, salvaguarda e comunicação das memórias da resistência e da repressão do Brasil republicano – de 1889 até os dias de hoje. Seu objetivo, assim como o objetivo de outras instituições museológicas do mesmo tipo, é a construção de um espaço voltado para a reflexão crítica da história recente, para o aprimoramento da democracia e para a valorização de uma cultura em direitos humanos. O Memorial possui as seguintes linhas de ação: Centro de Referência, Lugares da Memória, Coleta Regular de Testemunhos, Exposições (permanente e temporárias), Ação Educativa e Ação Cultural¹².

9. O lema da International Coalition of Sites of Conscience (Coalisão Internacional de Sítios de Consciência) é *memory to action* (memória para ação) Ver: <www.sitesofconscience.org>.

10. GRAMSCI apud SCHLESENER, Anita Helena. *Hegemonia e cultura: Gramsci*. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 42.

11. GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984, pp. 32-35.

12. ARAUJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). *Memorial da Resistência de São Paulo*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2009.

A exposição de longa duração está abrigada no antigo espaço carcerário do Deops/SP e é organizada em quatro módulos. Nos dois primeiros módulos (Módulo A e Módulo B), os visitantes acompanham, a partir de diversos recursos como imagens, linhas do tempo, vídeos interativos e documentos, a história do Brasil republicano tendo como ênfase a Era Vargas (1930-1945) e a ditadura civil-militar (1964-1985). O terceiro módulo (Módulo C) é composto pelo espaço prisional do Deops/SP – constituído pelas quatro celas remanescentes, pelo corredor principal e pelo corredor para banho de sol –, e tem como objetivo apresentar o cotidiano dos presos políticos¹³. O quarto módulo (Módulo D) é um espaço que oferece aos visitantes aprofundamento temático com consulta a banco de dados referenciais por meio de computadores, assim como por meio de amostragem de objetos e documentos relacionados ao contexto cultural e histórico contemplado pelo Memorial.



Fonte: Acervo do Memorial da Resistência de São Paulo

Cela 1 – processo de implantação do Memorial da Resistência

Em linhas gerais, o discurso expositivo é organizado a partir dos enfoques temáticos “Resistência”, “Controle” e “Repressão”. Assim, a despeito de as memórias mostrarem as atrocidades cometidas pelos aparatos repressivos e de controle estatais, elas, ao mesmo tempo, são construídas de forma a iluminar a dimensão de luta e de resistência da sociedade brasileira diante dos regimes ditatoriais. Nesse ponto, o Memorial estabelece uma importante articulação entre passado, presente e futuro ao mostrar para os visitantes que nenhum regime autoritário consegue estabelecer uma dominação que atavesse de forma

13. Nesse módulo também é apresentado, com fotos e textos, o processo de implantação do projeto museológico do Memorial da Resistência.

completa e totalitária o conjunto da sociedade. Tanto no passado, evocado pelas memórias de resistência, quanto no presente, os sujeitos são agentes históricos capazes de lutar e encontrar brechas para a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária.

O Memorial da Resistência do Estado de São Paulo assume grande importância no contexto social e político brasileiro dada a peculiaridade de nosso processo de transição da ditadura civil-militar para a democracia. Transição que envolve, dentre outros fatores, a Lei de Anistia concedida também aos torturadores, a falta de esclarecimento acerca de diversos desaparecidos e mortos durante a ditadura. Nesse contexto, o Memorial é uma poderosa mídia que contribui para a conquista de justiça, ao garantir tanto a reparação simbólica aos vitimados e seus familiares quanto ao possibilitar a conscientização pública sobre a verdade acerca das atrocidades cometidas durante a ditadura.

Cabe ressaltar que o discurso produzido pelo Memorial vai além da exposição de longa duração. Como nos mostra Neves¹⁴, esse exemplo é só um dos dispositivos de comunicação do Memorial. A efetividade da função social do Memorial só é obtida a partir do desenvolvimento de programas museológicos que estejam articulados entre si. Desta forma, o Memorial se propõe a realizar, sistematicamente, exposições temáticas, ações de pesquisas, ações culturais e ações educativas que estejam articuladas entre si – conforme é definido por suas linhas de ação¹⁵.

Além do mais, para a construção efetiva da memória coletiva, bem como para a difusão pública cada vez mais ampla desta, é indispensável a articulação do Memorial com outras instituições da sociedade civil. Nesse ponto, o diálogo com o campo escolar é fundamental, uma vez que os educadores (formais ou não formais) podem se constituir como agentes multiplicadores do discurso e das memórias sobre as ditaduras no Brasil republicano.

Desta forma, os projetos educativos do Memorial da Resistência são atividades que contribuem para potencializar a vocação educacional do programa museológico¹⁶.

4. AÇÃO EDUCATIVA: O MEMORIAL E O DIÁLOGO COM A ESCOLA

Elaborado em conjunto entre o Fórum Permanente de Ex-Presos e o Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado, o programa de Ação Educativa do Memorial fornece sete tipos de atividades: 1. “Visitas educativas”, concentrada na visita mediada por educadores às exposições; 2. “Encontros mensais com educadores”, realizados pela equipe do Memorial e voltados ao diálogo acerca da trajetória do Deops/SP e sobre os conceitos de repressão e resistência política; 3. “Encontros de aprofundamento temático”, realizados através de palestras proferidas semestralmente por especialistas e acadêmicos; 4. “Conhecendo o Deops/SP: História e Memória”, realizado em conjunto com o Núcleo de Ação

14. Neves, op. cit, pp. 44-45.

15. As linhas de ação do Memorial são, conforme mencionado no início dessa seção, as seguintes: Centro de Referência, Lugares da Memória, Coleta Regular de Testemunhos, Exposições (permanente e temporárias), Ação Educativa e Ação Cultural.

16. ARAUJO; BRUNO, op. cit., p. 143.

Educativa do Arquivo Público do Estado; 5. “Rodas de conversa”, atividades voltadas para o diálogo com ex-presos políticos que lutaram contra ditadura militar e estiveram presos no Deops/SP; 6. “Materiais pedagógicos de apoio”, visando a oferecer subsídios para o trabalho educativo com documentos históricos; 7. “Curso de projetos educativos no âmbito da Educação em Direitos Humanos”, realizado uma vez por ano e contando com aulas ministradas por especialistas, grupos de trabalhos, oficinas de projetos educativos e apresentação de experiências educativas¹⁷.

Essas atividades estão baseadas no diálogo entre o discurso expositivo do Memorial e diferentes perfis de público: professores de diferentes disciplinas e níveis de ensino, gestores de escolas, educadores sociais, educadores de museus, profissionais de turismo cultural, estudantes, educadores e gestores de ONGs, membros de movimentos populares, entre outros¹⁸.

À primeira vista, o discurso museológico produzido pelo Memorial incide mais diretamente no ensino da disciplina de História, uma vez que está ancorado no resgate de episódios da história do Brasil republicano, bem como envolve temas diretamente relacionados a essa disciplina, como democracia, coletividade, temporalidade, memória, o papel do Estado Moderno etc.

No entanto, ao considerarmos que o projeto pedagógico escolar deve ser pensado em termos interdisciplinares e deve contemplar temas transversais, tendo como objetivo fundamental a formação de cidadãos críticos, compreendemos que a interface entre o Memorial da Resistência e o campo escolar vai além da disciplina de História.

O Memorial constitui-se, assim, como um potente canal de diálogo com todos os educadores e alunos. Isso porque o Memorial é um espaço que permite que alunos e professores tenham contato direto com as experiências de repressão e resistência. Para além do discurso em sala de aula, muitas vezes abstrato, a visita ao Memorial permite que os alunos e os professores tenham um contato mais concreto, mais sensível e mais interativo com os diversos suportes materiais que carregam as memórias das ditaduras: as mensagens inscritas nas paredes das celas pelos ex-presos políticos, as imagens e vídeos da época, os testemunhos dos vitimados e de seus familiares etc.

Mais: a visita ao Memorial abre diversas possibilidades para diálogos com o espaço urbano do entorno, com as mostras da Pinacoteca e a Estação Pinacoteca do Estado de São Paulo e com outras instituições culturais situadas no centro de São Paulo, como o Museu da Língua Portuguesa, estimulando, assim, o trabalho interdisciplinar e com temas transversais – como, por exemplo, a discussão sobre o projeto urbano da cidade e o processo de exclusão social e econômica em que vivem os moradores do centro.

17. MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO. Disponível em: www.memorialdaresistencia.org.br. Acesso em: 10 maio 2014.

18. Idem, *ibidem*.

5. ENSINO DE HISTÓRIA E O MATERIAL DE APOIO DIDÁTICO

Em relação ao ensino de História, especificamente, o diálogo com o Memorial contribui para contornar alguns desafios que os professores dessa disciplina enfrentam quando devem trabalhar com a ditadura civil-militar.

Como nos mostra Alessandra Carvalho¹⁹, professora e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa História e Ensino das Ditaduras (Nuphed) da UFRJ, um desses desafios reside no fato de o conteúdo programático destinado à disciplina de História ser bastante extenso, e o estudo da ditadura ficar para o final dos últimos anos – final do 9º ano para o ensino fundamental e final do 3º ano para o ensino médio –; o que, muitas vezes, faz com que o professor não consiga chegar a esse tópico. Outro desafio é o fato de que os livros didáticos, embora deem considerável espaço para o período dos governos militares, o fazem numa perspectiva mais descritiva do que analítica; dificultando a compreensão global e crítica acerca do processo histórico por parte dos alunos.

Dentre as diversas atividades da Linha de Ação Educativa, a que incide mais diretamente no ensino de História é o material de apoio didático, desenvolvido pela Pinacoteca do Estado de São Paulo para o Memorial da Resistência de São Paulo²⁰. Esse material contém a reprodução de seis tipos diferentes de documentos históricos que ilustram a manifestação dos conceitos de controle, repressão e resistência política durante a história do Brasil republicano; textos que contextualizam os períodos históricos de produção desses documentos, e um conjunto de propostas educativas de atividades de compreensão e leitura crítica desses documentos.

Ao oferecer subsídios para o trabalho de compreensão e interpretação de documentos históricos, através da metodologia da Leitura de Documento Histórico, o material de apoio didático permite que sejam trabalhadas em sala questões gerais do fazer historiográfico, como o diálogo entre verdade e construção da história, a noção de documento como uma construção social e histórica, a concepção de história como processo estruturado por conflitos, a intrínseca relação entre história e cotidiano, a tensão entre continuidade e rupturas, entre outros. E ao trabalhar esses temas, contribui para que os alunos reflitam criticamente sobre sua realidade.

Cabe ressaltar que para o melhor aproveitamento desse material, o Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca sugere que os professores participem dos “Encontros mensais com educadores”, atividade na qual entram em contato mais direto com as propostas do Memorial, e que as atividades de leitura crítica dos documentos sejam realizadas em conjunção com as visitas educativas. Da mesma maneira, o potencial educativo pode ser ampliado caso os educadores e alunos participem de outras atividades do Memorial, como as programadas pela Linha de Ação Cultural, que oferece lançamentos de livros, mostras de filmes, peças de teatro, palestras, debates com ex-presos políticos, entre diversas outras²¹.

19. CARVALHO, Alessandra. O ensino da ditadura militar em sala de aula. **Blog da Educação**, 2014. Disponível em: <www.blogeducacao.org.br/2014/04/alessandra-carvalho-o-ensino-da-ditadura-militar-na-sala-de-aula>. Acesso em: 20 maio 2014.

20. Conforme indicado no material, é destinado ao ensino de História no ensino médio. No entanto, os autores assinalam ser esperado “que professores de outras disciplinas e séries também se apropriem destes recursos, realizando as adaptações necessárias ao seu contexto de atuação” (MENEZES, Caroline Grassi de Franco; CHIOVATTO, Mila Milene; AIDAR, Gabriela. **Pinacoteca do Estado de São Paulo: Memorial da Resistência – proposta pedagógica para uso de documentos históricos em sala de aula**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2009, s.p.). Nas sugestões de atividades existem propostas de diálogos com outras disciplinas como Artes, Filosofia, Geografia e Sociologia.

21. No caso de educadores que não têm possibilidade de participar dessas atividades, o material pode ser baixado diretamente no site do Memorial (www.memorialdarestenciasp.org.br) ou retirado gratuitamente no local.

6. APONTAMENTOS FINAIS

Os memoriais destinados às memórias de episódios traumáticos e/ou de violência possibilitam que as vítimas e seus familiares expressem a dor sofrida pelas atrocidades contra elas cometidas. Nesse sentido, são espaços privilegiados de reparação simbólica aos silenciados, mortos e sobreviventes.

Ao mesmo tempo, enquanto espaço de produção de (re)conhecimento acerca de episódios traumáticos e violentos da história da humanidade, são espaços que possibilitam a reflexão coletiva sobre o legado desse passado e sua possível permanência na sociedade contemporânea.

Concebidos em contextos de transição política e/ou pós-traumático, são instituições que lidam com “temas sensíveis” por tratarem de um passado recente e problemático. Problemático não só no sentido de que possuem como objeto acontecimentos de extrema violação dos direitos humanos – acontecimentos difíceis de abordar e de rememorar – mas, sobretudo, no sentido de que acerca desse passado ainda não há um consenso na sociedade sobre *o que* dizer e *como* dizer. A construção da memória coletiva e da reparação simbólica e material é ainda, na maioria dos casos, como no Brasil, um processo em curso que encerra diversas e conflitantes versões em disputa²². Nesse contexto, a importância dos diversos memoriais ao redor do mundo e, em nosso caso, do Memorial da Resistência, é central para o fortalecimento de uma cultura verdadeiramente democrática.

Por outro lado, não devemos esquecer que esses memoriais constituem somente uma parte das instituições interessadas em promover a justiça e a igualdade. A construção das memórias coletivas envolve um esforço conjunto e articulado entre essas instituições. Nesse caminho, o diálogo entre o Memorial da Resistência e as Escolas, entendidas como agentes multiplicadores, é fundamental. Só assim ganharemos as batalhas de sentido travadas na arena da sociedade civil e teremos condições de transformarmos definitivamente nossa sociedade, para num grito em uníssono declamarmos com toda a certeza de que no Brasil, *nunca mais!*

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). **Memorial da Resistência de São Paulo**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2009.

ARAUJO, Maria Paula. O ensino de ditadura militar nas escolas: problemas e propostas de trabalho. In: ARAUJO, Maria Paula; SILVA, Izabel Pimentel da; SANTOS, Desirree dos Reis (org.). **Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013, pp. 9-10.

BACCEGA, Maria Aparecida. Discurso da comunicação: encontro entre ficção e realidade. **Comunicação & Educação**, ano XII, n. 3, set./dez., 2007, pp. 23-34.

22. ARAUJO, Maria Paula. O ensino de ditadura militar nas escolas: problemas e propostas de trabalho. In: ARAUJO, Maria Paula; SILVA, Izabel Pimentel da; SANTOS, Desirree dos Reis. (org.). **Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013, p. 9.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Comunicação & educação**, ano XIV, n. 3, set./dez., 2009.

CARVALHO, Alessandra. O ensino da ditadura militar em sala de aula. **Blog da Educação**, 2014. Disponível em: <www.blogeducacao.org.br/2014/04/alessandra-carvalho-o-ensino-da-ditadura-militar-na-sala-de-aula>. Acesso em: 20 maio 2014.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. Lisboa: Presença, 1985.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

ICM. International Council of Museums. 2014. Disponível em: <<http://icom.museum/the-vision/museum-definition>>. Acesso em: 10 maio 2014.

LEÇA, Fernando. Memorial da América Latina. **Comunicação & Educação**, ano XIII, n. 1, jan./abr., 2008.

MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO. Disponível em: <www.memorialdaresistencia.org.br>. Acesso em: 10 maio 2014.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, São Paulo, v. 2, n. 1, 1994.

MENEZES, Caroline Grassi de Franco; CHIOVATTO, Mila Milene; AIDAR, Gabriela. **Pinacoteca do Estado de São Paulo: Memorial da Resistência – proposta pedagógica para uso de documentos históricos em sala de aula**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2009.

NEVES, Kátia Regina Felipini. Memorial da Resistência de São Paulo: uma perspectiva museológica processual. In: FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi; MICHELON, Francisca Ferreira. **Memória e esquecimento**. Pelotas: Ed. da Universidade Federal de Pelotas, 2012, pp. 35-66.

ROCHA, Rose de Melo; PEREIRA, Simone Luci; CAMPOS, Ana Paula de. **Memorial do consumo: um arquivo *sui generis***. Trabalho apresentado no GP Comunicação e Culturas Urbanas, XII Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2012.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura: Gramsci**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

SOARES, Inês Virgínia Prado; QUINALHA, Renan Honório. Lugares de memória no cenário brasileiro da justiça de transição. **Revista Internacional de Direito e Cidadania**, n. 10, jun., 2011, pp. 75-86.

Por uma ponte entre o campo e a sala de aula

Vinícius Souza

Doutorando em Comunicação na Universidade Paulista (Unip), jornalista, fotógrafo, documentarista e professor do Celacc-ECA-USP.

E-mail: vgpsouza@uol.com.br

Maria Eugênia Sá

Fotógrafa, fotojornalista, documentarista e produtora audiovisual.

E-mail: fmge_sa@yahoo.com

Resumo: Os fotógrafos, jornalistas, documentaristas e pesquisadores Vinicius Souza e Maria Eugênia Sá falam sobre suas carreiras internacionais na cobertura de temas humanitários e sobre a importância de mostrar na mídia, em palestras, blogs e nas salas de aula, histórias e imagens que normalmente não recebem destaque nos grandes veículos de comunicação. Em artigos, exposições, livros e documentários, eles abordam o que chamam de "realidades e invisibilidades midiáticas", questionando sempre a importância da publicação de fatos que tragam informação relevante para a vida das pessoas e sua ação no mundo contemporâneo.

Palavras-chave: realidade, mídia, fotografia, fotojornalismo, conflitos.

Abstract: The photographers, journalists, documentary filmmakers and researchers Vinicius Souza and Maria Eugenia Sá talk about their international careers in covering humanitarian issues and the importance of showing – in the media, in lectures, blogs and in classrooms – stories and images that are not normally debated in major media. In papers, exhibitions, books and documentaries, they address what they call "media realities and invisibilities", always questioning the importance of publishing facts that bring relevant information to people's lives and to their action in the contemporary world.

Keywords: reality, media, photography, photojournalism, conflicts.



Crédito: arquivo pessoal

Os autores: Maria Eugênia Sá e Vinícius Souza

Recebido: 30/06/2014

Aprovado: 01/08/2014

1. INTRODUÇÃO

A relação entre informação (ou mesmo educação) e comunicação sempre nos fascinou. O enigma da transformação de um fato em notícia e dados em conhecimento amplamente difundido na sociedade, desde cedo, nos intrigou. Por que o fim de um casamento entre atores recebe mais destaque no noticiário do que a morte de dezenas de pessoas em uma favela, por exemplo? E qual o papel da imagem nessa construção de consensos e opiniões? Foi exatamente para procurar essas respostas que nos lançamos, já há quase 15 anos, na busca do que hoje chamamos de “realidades e invisibilidades midiáticas”. O desafio tem sido mostrar ao público aquilo que a imprensa geralmente não exhibe. Com frequência, situações parecidas com outras que recebem holofotes da grande imprensa e até editoriais de importantes meios de comunicação que afetam diretamente um enorme contingente de pessoas, mas que são encobertas por interesses escusos e quase nunca são alvo de qualquer fecho de luz. Hoje, como professor universitário, documentaristas e fotojornalistas, e nas palestras que damos juntos, o tema das imagens construindo a realidade consensual é prioritário.

Nossa primeira grande iniciativa nessa seara – após dez anos trabalhando quase que exclusivamente na imprensa de tecnologia, e com a Maria Eugênia tendo atuado no mercado de publicidade – foi um mergulho de cabeça nas consequências da guerra e do subdesenvolvimento na África. Antes, porém, havíamos passado um ano trabalhando temas leves de fotografia, música e cultura em Nova Orleans (em paralelo a um trabalho de *freelancer* fixo como correspondente da *Gazeta Mercantil* nos Estados Unidos e o aprendizado da língua), de volta ao Brasil para nove meses de assessoria de imprensa e conseguido mais um tempo de estudo de imersão em fotografia documental com o mestre Viktor Kolar, da Universidade de Fotografia, Cinema e TV de Praga – Famu. Foi fundamental para nossa formação o contato íntimo com um fotógrafo que fugiu da Tchecoslováquia durante a Primavera de Praga, viveu e ensinou por vários anos no Canadá, mas teve de retornar à sua cidade natal, Ostrava, antes do fim da Guerra Fria e às suas raízes para fazer as imagens que realmente lhe falam (e a nós) ao coração¹.

2. DE TEREZIN (REPÚBLICA TCHECA) A ANGOLA

Por meio de um jornal em inglês publicado na República Tcheca, soubemos da tentativa de descendentes de alemães buscando indenizações pelo período que passaram como prisioneiros do exército russo na cidade medieval de Terezin depois da Segunda Guerra Mundial. Construído para ser um bastião de proteção para Praga, o vilarejo murado em forma de estrela sempre recebera moradores obrigados a viver lá: desde seus construtores até os familiares dos soldados que serviam no local. Para o exército nazista, o lugar era ideal para

1. KOLAR, Viktor; CIES-LAR, Jiri. Foto. Praga, República Tcheca: Torst, 2002.

Crédito: Vinícius Souza



Tanque de guerra destruído serve de *playground* para crianças.
Tchaka Tcholohanga, Angola, setembro de 2002. *Angola – A Esperança de um Povo*

o depósito forçado de judeus, da então Tchecoslováquia, e seu trabalho forçado numa fábrica de foguetes V2 e na construção dos trilhos que os levariam finalmente aos campos de concentração e extermínio na Polônia.

Terezin também é famosa por um “documentário” produzido pelos nazistas para refutar as alegações de maus-tratos aos judeus. Nos filmes feitos para a Cruz Vermelha, as crianças brincam nas ruas arborizadas e cantam em corais muito bem ensaiados. Poucas delas sobreviveriam ao Holocausto. A prisão, tortura e execução de pessoas de ascendência germânica na cidade depois de 1945, no entanto, era um fato da qual nunca ouvimos falar. Um tabu para os atuais moradores e fora dos panfletos turísticos e placas memoriais. Foi um imenso desafio contar essa história por meio de imagens, tanto pela distância no tempo como pela resistência em falar dos descendentes de judeus que lá também sofreram. O resultado, no entanto, mereceu uma mostra no Solar da Marquesa de Santos, em São Paulo, durante o VI Mês da Fotografia, em colaboração com a fotógrafa estadunidense Christy Speakman². E nos estimulou a buscar outras realidades escondidas.

Em 2002, o fim da guerra em Angola, com a morte de Jonas Savimbi, da Unita, foi a oportunidade de retomar um antigo projeto de fotografar um conflito na África, abandonado dez anos antes devido ao recrudescimento dos embates. Com o apoio do Comitê Internacional da Cruz Vermelha, dos Médicos Sem Fronteiras, da Associação Evangélica de Angola e outras entidades, tivemos acesso a histórias terríveis de violência e morte. Contudo, testemunhamos

2. Algumas imagens da exposição *Reminiscências de Terezin* podem ser vistas no *Blog da Cléa*, em <<http://cleaacia.com.br/o-olhar-de-ge/reminiscencias-de-terezin/#.U9cE30g96oU>>, em <<http://photos.uol.com.br/materias/ver/51010>> e também em <www.mediaquatro.com/terezin.html>. Acesso em: 28 jul. 2014.

também o renascimento das esperanças num país devastado pela disputa fratricida e os interesses da Guerra Fria. Coincidentemente, o famoso fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado havia realizado poucos meses antes um périplo semelhante resultando num ensaio chamado *Angola Esquecida*³. Assim como em Terezin, assumimos o desafio de traçar um contraponto imagético. Não se trata de negar a realidade de fome, doença e conflitos que assolam o continente. Isso todo mundo sabe. Para nós, o interessante é mostrar um outro ponto de vista, imagens que tragam informações novas e diferentes.

Como ensina o professor Boris Kossoy “a fotografia é sempre uma representação a partir do real intermediada pelo fotógrafo que a produz segundo sua forma particular de compreensão daquele real”⁴. Assim, decidimos chamar o projeto de *Angola – A Esperança de um Povo* e tivemos grande receptividade para o material. Dessa vez, logramos adicionar textos às imagens e publicar duas matérias nas revistas *Horizonte Geográfico*⁵ e *Jungle Drums* (publicação londrina bilíngue)⁶. A exposição fotográfica resultante do projeto também teve uma visibilidade muito maior, tendo ocupado espaços importantes em São Paulo, Salvador (ambas nos Conjuntos Culturais da Caixa Econômica Federal), Rio de Janeiro (Centro Cultural da Justiça Federal) e Brasília (Espaço Cultural Venâncio – ECCO), além de ter dado origem ao livro bilíngue *Angola – A Esperança de um Povo*, lançado em 2004 pela Editora Casa Amarela.

A repercussão desse trabalho nos abriu novas oportunidades, permitindo que pouco a pouco fôssemos deixando os “frilas” de tecnologia e assessoria de imprensa para nos dedicarmos mais aos temas humanitários. Engatamos na sequência três projetos que resultaram em exposições menores, mas que consideramos fundamentais em nossa trajetória. O mais longo foi o que tratou da questão tabu da hanseníase no Brasil, em parceria com a American Leprosy Missions. A doença, erradicada na maior parte do mundo, é endêmica no país e infecta cerca de 50 mil novas pessoas por ano. Seu histórico de repulsa pela sociedade e de encarceramento dos doentes, no entanto, segue mantendo o tema encoberto, facilitando a transmissão e as sequelas que poderiam facilmente ser evitadas com a medicina atual. Um artigo de fôlego, se comparado com a maioria das matérias publicadas atualmente nos jornais, foi oferecido a diversas publicações e recusado com as mais diferentes desculpas até ser aceito pela *Revista da Folha* em setembro de 2005⁷.

3. DOS CONFLITOS NA REGIÃO DA CAXEMIRA À PERIFERIA DA COLÔMBIA

O tabu sobre a lepra, como a doença era chamada antigamente, no entanto, não é exclusivo do Brasil. Apesar do apoio de uma ONG internacional, demos com a cara nas portas das instituições indianas onde tentamos traçar o contraponto da realidade brasileira. Por sorte, os contatos com a comunidade de ação humanitária nos permitiram partir para um novo cenário de guerra:

3. Disponível em: <www.msf.org.br/galeriaFotos/116/angola-esquecida-sebastiao-salgado>. Acesso em: 28 jul. 2014.

4. KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002, p. 52.

5. *Angola em dias de esperança*. Edição 87, ano 16. Disponível também em <www.mediaquatro.com/angola-hg.html>. Acesso em: 28 jul. 2014.

6. *Dias melhores virão*. Edição 18, 2003. Disponível também em: <www.mediaquatro.com/angola-jd.html>. Acesso em: 28 jul. 2014.

7. Segregados. *Revista da Folha*, n. 687, ano 14. Disponível em: <www.mediaquatro.com/hansen-folha.html>. Acesso em: 28 jul. 2014.

a Caxemira sob ocupação. Enfrentamos uma diferença de quase 40 graus de temperatura entre Nova Deli e Srinagar (capital de verão do estado indiano de Jammu e Caxemira, com neve em plena primavera!) e 40 minutos de interrogatório no aeroporto para convencer um capitão do exército de que não éramos jornalistas, proibidos de entrar no território, mas apenas “um casal em lua de mel”. Nossa salvação foi a camisa amarelinha da Seleção Brasileira (“Capitão, libera eles. São brasileiros. Pelé, Ronaldo, Maradona!”), disse um soldado antes de revistarem a sexta mala, com seis câmeras fotográficas e 100 rolos de filme.). Ainda assim fomos instalados numa *house-boat* (espécie de quarto de hotel flutuante no lago Dal) de um indiano colaboracionista e sob constante vigilância dos militares. Tivemos de intercalar caros passeios turísticos com fugas rápidas para entrevistas com jornalistas, médicos, ativistas e separatistas. E fizemos a volta por terra para não encontrar novamente o tal capitão.

Diferente da narrativa usualmente disseminada na grande mídia mundial, o território da Caxemira não está apenas em disputa entre Índia e Paquistão. Há vários grupos separatistas que lutam (em guerrilha ou na política) pela autonomia ou independência dos dois países. De fato, a região está sob ocupação estrangeira há cerca de 500 anos, tendo sido administrada por potências como o Império Britânico, mas também pelos mongóis, afgãos, hindus... Até a invasão do Iraque pelos Estados Unidos em 2003, a região era a que mais tinha atentados suicidas no mundo, superando em largo número, por exemplo, os palestinos. Assim como Israel, também Índia e Paquistão ignoram solenemente desde 1947 as resoluções da ONU que exigem um plebiscito para definir o *status* do território de acordo com a vontade da maioria da população. Ainda hoje, cerca de 100 pessoas morrem por semana devido ao conflito e o exército indiano segue utilizando o estupro em massa como forma de quebrar o desejo por autodeterminação do povo. Mas no Ocidente que, com razão, mostra tanto os massacres na Palestina, só saem notícias da Caxemira quando há mais de 20 mortos em um único evento. A partir dessa experiência, escrevemos três boas matérias sobre o tema nas revistas *Carta Capital*⁸, *Caminhos da Terra*⁹ e *Caros Amigos*¹⁰ (repblicada em inglês no site WorldPress.org¹¹).

Foi numa conversa com colaboradores dos Médicos Sem Fronteiras na Caxemira que surgiu a pauta de nosso próximo trabalho: a violência urbana na Colômbia. Soubemos através deles que mais de 80% das mortes a bala no nosso vizinho não têm qualquer relação com os temas que predominam no noticiário latino-americano e mundial: tráfico de drogas e guerra civil. Ao contrário, os assassinatos, via de regra, se parecem muito mais com os que ocorrem no Brasil. São latrocínios, vinganças, violência política e policial, acidentes e motivos fúteis, como brigas de trânsito. De volta ao Brasil, queimamos as milhagens conseguidas com a viagem à distante Índia para visitar as periferias de Bogotá e Cali. Ficamos revoltados com a injustiça da prisão em massa de mulheres pobres que usam documentos falsos para trabalhar porque não podem pagar o caro exame de tipagem sanguínea cartorizado exigido para o documento oficial. Ficamos chocados com os seguidos assaltos e violência no bairro de

8. No olho calmo do furacão. *Carta Capital*, edição 300, ano 10. Disponível em: <www.mediaquatro.com/caxemira-cc.html>. Acesso em: 28 jul. 2014.

9. O drama da Caxemira. *Caminhos da Terra*, edição 149, ano 12. Disponível em: <www.mediaquatro.com/caxemira-ct.html>. Acesso em: 28 jul. 2014.

10. Caxemira: Ocupada, dividida e disputada. *Caros Amigos*, edição 88, ano 8. Disponível em: <www.mediaquatro.com/caxemira-ca.html>. Acesso em: 28 jul. 2014.

11. Kashmir: Occupied, Partitioned and Disputed. Disponível em: <www.worldpress.org/Asia/1949.cfm> Acesso em: 28 jul. 2014.

12. Ver: <www.mediaquatro.com/fsm.html>. Acesso em: 28 jul. 2014.

13. Um país, várias guerras. **Carta Capital**, edição 324, ano 11. Disponível em: <www.mediaquatro.com/colombia-cc.html>. Acesso em: 28 jul. 2014.

14. Qual Guerra civil? **Caros Amigos**, edição 94, ano 8. Disponível em: <www.mediaquatro.com/colombia-ca.html>. Acesso em: 28 jul. 2014.

15. MSF transfere programa contra violência urbana para o governo de Cali. **Agência de Notícias Web Adital**, 20 de dezembro de 2004. Disponível em: <www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=14892>. Acesso em: 28 jul. 2014.

16. **A gênese da violência colombiana**. Disponível em: <www.revistaforum.com.br/blog/2012/02/a_genese_da_violencia_colombiana>. Acesso em: 28 jul. 2014.

17. A “democracia” colombiana e os 80 anos de assassinatos de trabalhadores. **Ideias**, 21 de maio de 2005. Disponível em: <<http://site.adital.com.br/site/noticia.php?lang=-PT&cod=33141>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

18. Na Colômbia, minas atingem três por dia. **Folha de São Paulo**, 18 de dezembro de 2005. Disponível em: <www.mediaquatro.com/minas-folha.html>. Acesso em: 28 jul. 2014.

19. **América Minada**. **Rolling Stones**, edição 16, janeiro de 2008. Disponível em: <<http://rollingstone.uol.com.br/edicao/16/america-minada>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

20. A mais estúpida de todas as armas. **Jungle Drums**, edição 26, julho de 2005. Disponível em: <www.mediaquatro.com/



Crédito: Maria Eugênia Sa

Vítima de mina terrestre em Medellín, *América Minada*, Colômbia, 2004

Siloé, atingindo mesmo a casa dos padres franciscanos (como alguém pode roubar uma ordem que faz voto de pobreza?). E nos assustamos com a frieza de pistoleiros que só sentem alguma coisa (prazer) em matar quando é por vingança, e não por dinheiro. Algumas das fotos fizeram parte de exposições como *Saúde, Militarização e Insegurança – Um Retrato de África, Ásia e América Latina*¹², no Fórum Social de 2005, em Porto Alegre.

Mais uma vez, *Carta Capital*¹³ e *Caros Amigos*¹⁴ abriram suas páginas para nossos artigos, assim como a *Agência de Notícias Web Adital*¹⁵. Em viagens posteriores à Colômbia, conhecemos um pouco melhor as origens da violência política no país, remetendo ao assassinato de Gaitán, à criação da Organização dos Estados Americanos e à semente da revolução cubana. Dessa vez, as revistas *Fórum*¹⁶ e *Ideias*¹⁷ compraram as pautas, também republicadas na *Adital*. Mas foi logo na primeira viagem ao país, já com o livro sobre Angola publicado, que descobrimos outra grande realidade escondida pela mídia: os campos minados que cobrem vastas regiões da América Latina, vitimando pessoas inocentes todos os dias. O projeto *América Minada* tomaria os próximos cinco anos e seria, até aqui, o mais amplo que já realizamos. Foram dezenas de artigos em jornais e revistas no Brasil, desde *Folha de S.Paulo*¹⁸ até *Rolling Stones*¹⁹. Também no exterior, como *Jungle Drums*²⁰ e a acadêmica *Journal of ERW and Mine Action*²¹, da Universidade James Madison. Além de exposições fotográficas²² em diversos países como Chile, Venezuela, Peru, Jordânia, e mais um livro trilingue com prefácio do famoso fotógrafo de guerra Tim Page²³ publicado pela editora Photos, em 2007.

O mais inusitado do projeto, contudo, não foi o sofrimento dos sobreviventes e familiares de vítimas, mas o absoluto desconhecimento mesmo de quem deveria, por ofício, saber dessa realidade e repassá-la à população diretamente afetada. Foi por meio disso que conseguimos, na então TV Brasil Canal Integración, apoio para uma pós-produção profissional de nosso primeiro documentário em vídeo²⁵, que participou de nove festivais internacionais e foi premiado em Cartagena, na Colômbia. A equipe ligada à Empresa Brasileira de Comunicação produzia à época um noticiário diário em espanhol sobre problemas da América Latina, retransmitido por diversas emissoras do continente. Quando chegamos a seus escritórios e estúdios em Brasília dizendo que havia campos minados em 11 países da região e que tínhamos material bruto em vídeo e fotos sobre as duas situações mais graves na América do Sul (Colômbia e Peru), eles quase não puderam acreditar.

O exemplo da falha de conhecimento e comunicação de uma realidade tão alarmante nos fez querer entender melhor os mecanismos que levam um fato a virar notícia e como essa notícia, ou sua falta, afetam a população que depende da mídia para compreender o mundo em que vivemos. Montamos então uma palestra para um grupo de estudantes concorrendo a uma vaga no curso “Jornalismo em situações de conflito armado”, de 2007, promovido pela OBORÉ Projetos Especiais, onde exibimos pela primeira vez o documentário *América Minada*, e que em 2009 se tornaria uma aula em um curso especial do Grupo de Estudos em Jornalismo Popular e Alternativo – Alterjor, da ECA-USP. Esse interesse me levou, ainda, a retornar aos bancos acadêmicos, primeiro como aluno especial da disciplina “Fotografia, Comunicação e Memória”, com o prof. Boris Kossoy, na ECA, e depois no Mestrado em Comunicação na Universidade Paulista – Unip, sob orientação do saudoso prof. Eduardo Peñuela Cañizal, onde defendi em 2010 a dissertação “Imagens Mutiladas – Realidades e Invisibilidades Midiáticas”²⁵. Foi por meio dele, falecido no início desse ano, poucas semanas antes da minha qualificação no Doutorado de que também era orientador, que reforçamos nossa crença de que “além da história oficial, a foto adentra no individual e no privado, característica que lhe confere a propriedade de penetrar no secreto, instalar-se, por conseguinte, no mistério a que alude o poeta mexicano [Otávio Paz]”²⁶.

4. NOVOS DESAFIOS

Atualmente, abandonamos de vez o jornalismo de tecnologia e a assessoria de imprensa para nos dedicarmos aos estudos (estou cursando Doutorado em Comunicação na Unip e seguindo para uma bolsa-sanduíche em Portugal com o prof. Jorge Pedro Sousa, na Universidade Fernando Pessoa, desenvolvendo o tema da fotografia de conflito), às palestras conjuntas e às aulas (sou professor de Produção Midiática para a Área Cultural no curso de pós-graduação *lato sensu* do Centro de Estudos Latino Americano em Comunicação e Cultura,

minas-jd.html>. Acesso em: 28 jul. 2014.

21. Finally, safe demining. *Journal or ERW and Mine Action*, edição 10.2, inverno de 2006. Disponível em: <www.jmu.edu/cisr/journal/10.2/mip/souza/souza.shtml>. Latin victims are invisible to the international media. *Journal or ERW and Mine Action*, edição 13.1, verão de 2009. Disponível em: <www.jmu.edu/cisr/journal/13.1/focus/souza/souza.shtml>. Versões em português disponíveis também em <www.mediaquatro.com/minas-jma.html> (Finalmente uma desminagem segura) e <www.mediaquatro.com/minas-jma2.html> (Vítimas latinas são invisíveis para a mídia internacional). Acesso em: 28 jul. 2014.

22. Ver: <www.mediaquatro.com/minas-expo.html>. Acesso em: 28 jul. 2014.

23. Ver: <www.mediaquatro.com/minas-livro.html>. Acesso em: 28 jul. 2014.

24. Ver: <http://apublica.org/2012/02/minas-nao-escolhem-suas-vitimas>. Acesso em: 28 jul. 2014.

25. Ver em: <www3.unip.br/ensino/pos_graduacao/strictosensu/comunicacao/download/comunic_viniciusguedes-pereiradesouza.swf>. Acesso em: 29 jul. 2014.

26. CAÑIZAL, Eduardo Peñuela. El Significante Imperfecto de la Fotografía. In: *Fronteras de la Semiótica*. Lima, Peru: Universidad de Lima/Fondo de Cultura Económica, 1999, v. 1, p. 459.

27. Ver: <<http://brasil-mais40.wordpress.com>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

28. Ver: <<http://cleaacia.com.br>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

29. Honduras: América Latina acusa o golpe. *Ideias em Revista*, edição 25, agosto de 2009. Disponível também em: <www.midiaindependente.org/pt/red/2009/10/456424.shtml>. Acesso em: 29 jul. 2014.

30. As lições do golpe. *Ideias em Revista*, edição 38, setembro 2012. Disponível em: <<http://outraspalavras.net/mundo/america-latina/paraguai>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

31. Famílias do Pinheirinho sofrem com abandono e sequelas da operação policial. Agência Públíc, 30 de janeiro de 2013. Disponível em: <<http://apublica.org/2013/01/familias-de-pinheirinho-sofrem-abandono-sequelas-da-operacao-policial>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

32. Série de quatro artigos começando com *Defensor Público do Pinheirinho denuncia prefeitura por mentiras e terrorismo contra desabrigados*. 24 de abril de 2012. Disponível em: <www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2012/04/defensor-publico-do-pinheirinho-denuncia-prefeitura-por-mentiras-e-terrorismo-contra-desabrigados>. Acesso em: 29 jul. 2014.

33. Pinheirinho: Justiça pra quem? *Ideias em Revista*, edição 36, março de 2012. Disponível em: <www.ciranda.net/fsm-2011-dakar/article/pinheirinho-justica-pra-quem?lang=pt_br>. Acesso em: 29 jul. 2014.



Crédito: Vinicius Souza

Tropa de Choque reprime manifestações na Praça da Sé, 7 de setembro de 2013. *São Paulo nas Ruas*

Celacc-ECA-USP). Já Maria Eugênia, escreve uma coluna quinzenal sobre fotografia no *blog Brasil + 40*²⁷ e *Cléa & Cia*²⁸. Além de mantermos nosso *site* próprio, o Mediaquatro.com, que no momento está sendo totalmente reformulado, já que sua estrutura básica foi toda escrita na anacrônica linguagem do HTML puro, ainda no início do século. Acreditamos piamente que nossa missão não se restringe a descobrir o que a mídia não mostra, mas também fazer a ponte entre o jornalismo e a fotografia em campo e a sala de aula.

Por isso, seguimos, fotografando e cobrindo conflitos no Brasil e no exterior. Nos últimos anos acompanhamos, por exemplo, os golpes em Honduras²⁹ e no Paraguai³⁰. Também fizemos reportagens, com fotos e vídeos, sobre a destruição do bairro do Pinheirinho, em São José dos Campos, São Paulo, divulgadas pela Agência Públíc³¹ de Jornalismo Investigativo, pela Rede Brasil Atual³² (ambas em colaboração com o colega jornalista e professor Moriti Neto) e com matéria de capa na *Ideias em Revista*³³. E, sempre que possível, temos discutido a mídia e exposto nossas fotos. A exposição mais recente se chama *Revolver (v.t. 1. Agitar*

em vários sentidos; agitar. 2. Examinar cuidadosamente. 3. Revirar.)³⁴ e já foi apresentada no Fórum Social Temático de 2012, em Porto Alegre, e no II Fórum Mundial de Mídia Livre, durante a RIO+20, no Rio de Janeiro, no mesmo ano. Essa última já contando também com imagens da cobertura das manifestações de jovens no Brasil que antecipariam as Jornadas de Junho de 2013. A próxima edição, ainda sem local ou data definidos, certamente trará novas fotos do ano passado e deste, como as que ilustram o vídeo *São Paulo nas Ruas*³⁵ e o artigo “Fantasmas da Ditadura”³⁶, publicado na *Edição Especial 66 - Violência Policial* da revista *Caros Amigos*. Nosso projeto atual é sobre as Mães de Maio, grupo de mulheres que tiveram parentes assassinados pela polícia brasileira.

REFERÊNCIAS

- CANIZAL, Eduardo Peñuela. El Significante Imperfecto de la Fotografía. In: **Fronteras de la Semiótica**. Lima, Peru: Universidad de Lima/Fondo de Cultura Económica, 1999. v. 1.
- KOLAR, Viktor; CIESLAR, Jiri. **Foto**. Praga, República Tcheca: Torst, 2002.
- KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- SOUZA, Vinicius; SÁ, Maria Eugênia. **Angola A Esperança de Um Povo / Angola The Hope of a People**. São Paulo: Casa Amarela, 2004.
- _____. **América Minada / Mined América**. Camboriú: Photos, 2007.

34. Ver: <www.mediaquatro.com/expo-fst.html>. Acesso em: 29 jul. 2014.

35. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=MOaUu6Dit0>. Acesso em: 29 jul. 2014.

36. Disponível em: <<http://brasilmais40.wordpress.com/2014/01/09/fantasmas-da-ditadura>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

Espaços educativos na perspectiva da educação integral

Iolene Mesquita Lobato

Graduada em Ciências Sociais, especialista em História Cultural e mestre em Antropologia Social pela UFG. Atualmente coordenadora de tutoria do Curso de Extensão em Educação Integral e Integrada CEPAE-UFG.

E-mail: iolenelobato@gmail.com

Mercês Pietsch Cunha Mendonça

Graduada em Ciências Biológicas, mestre em Biologia e doutora em Agronomia pela Universidade Federal de Goiás. Professora associada do CEPAE-UFG e coordenadora do Curso de Extensão em Educação Integral e Integrada CEPAE-UFG.

E-mail: mercesmendonca@yahoo.com.br

Carlla Barbosa de Morais

Graduada em Informática pela Universidade Estadual de Goiás, especialista em Metodologia do Ensino Fundamental pela UFG. Atualmente tutora presencial do Curso de Extensão em Educação Integral e Integrada CEPAE-UFG.

E-mail: cacarlla@hotmail.com

Resumo: A proposta deste artigo é discutir o potencial educacional dos espaços educativos. A investigação percorre o cotidiano das aulas de ciências e tem como instrumento a observação participante. A amostra da pesquisa é composta de 23 alunos do sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Tempo Integral, na cidade de Goiás. Os pressupostos teóricos que direcionam a investigação estão pautados nas concepções de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Jacqueline Moll entre outros. Como parte dos resultados, evidenciou-se que os espaços educativos, mais notadamente a nascente do rio Vermelho localizado na Serra Dourada, contribuem de forma significativa na formação integral de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: professores; educação básica; educação integral; espaços educativos; cidade de Goiás.

Abstract: The purpose of this paper is to discuss the educational spaces as possibility of learning. The investigation discusses the routine of science classes and has as instrument the participant observation. The audience is composed by twenty-three 6th grade elementary students from the State Full-time School in the city of Goiás. The theoretical assumptions that guide the research base on the conceptions of Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Jacqueline Moll and others. In the results, it became clear that the educational spaces – particularly the source of the Red River located at Serra Dourada – contribute significantly to the integral development of children and adolescents.

Keywords: teachers; basic education; integral; educational spaces; city of Goiás.

1. INTRODUÇÃO

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação¹.

A organização do trabalho pedagógico visa democratizar o processo ensino-aprendizagem e é relevante implementar formas metodológicas em que a proposta do diferente esteja inserida na prática pedagógica. É importante provocar a quebra da rotina, despertar para novas realidades, oportunizar a oralidade e, principalmente, motivar a curiosidade.

Freire² considera que a curiosidade é condição para a criatividade, ela é a “indagação inquietadora” que nos move no sentido de reconhecer o mundo que não fizemos e acrescentar a ele algo que podemos fazer.

Nesta perspectiva freireana, o trabalho do professor é instigar a curiosidade dos estudantes de modo a favorecer a capacidade crítica do aluno, sua insubmissão. O discente deve ser estimulado a produzir a compreensão do conteúdo, que sempre deve começar pela problematização, ou seja, por uma pergunta que pode ser bem-feita ou mal formulada, não importa, é baseada na curiosidade. Assim, o que deve ser trabalhado é a passagem da curiosidade espontânea e ingênua para a curiosidade científica. Isso só é feito com reflexão crítica sobre a prática.

Nesse viés, várias questões emergem, dentre elas, como os espaços educativos na cidade de Goiás, entendidos como “[...] um lugar onde diversos atores sociais compartilham vida comum”³, podem contribuir, na formação de crianças e adolescentes, instigando a curiosidade, favorecendo a compreensão do conteúdo, bem como estimulando a problematização e a reflexão sobre o mundo?

Assim, o presente estudo tem como objetivo discutir os espaços educativos como possibilidade de aprendizagem e instigar educadores da cidade de Goiás a vislumbrar nos espaços educativos da cidade possibilidades de práticas pedagógicas criativas contribuindo assim na formação integral de crianças e adolescentes. Assunto que será retomado mais adiante.

2. ALÉM DO GIZ

Uma aula ao ar livre, no pátio da escola, embaixo de árvores frondosas e com os alunos sentados no chão em círculo. A professora orientada pela perspectiva de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção”⁴ fala da poluição ambiental. Em suas mãos, não havia giz e nem apagador, mas algumas garrafas *pets*, pedaços de papel sujo e sacolinhas plásticas de supermercado.

A surpresa é visível nos olhos dos 23 alunos do sexto ano do ensino fundamental; chovem perguntas e experiências pessoais.

1. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 7.

2. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996.

3. SANTOS, Milton. Da sociedade à paisagem: o significado do espaço do homem. In: SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2004, p. 37.

4. FREIRE, Paulo, op. cit., p. 22.

Com tranquilidade, a professora escuta as histórias.

O tempo voa. A aula termina.

Ao longo da semana, todos queriam saber sobre as consequências do assoreamento dos rios na vida dos peixes, na mata ciliar e nos pequenos animais como as perdizes, as codornas, os tucanos e as ararinhas que passeiam por ali.

A professora amplia a discussão nas aulas seguintes discutindo as características endêmicas da vegetação da nossa região, o cerrado, e mostra a preocupação com os integrantes da lista de animais em extinção.

No aprofundamento dos assuntos, descobre-se que a paisagem mais drasticamente modificada é a cidade. Nela, o solo foi coberto pelo calçamento; morros e serras foram substituídos por pontes e represas; muitas ruas são arborizadas e há também parques, mas essa vegetação, como tudo o mais na cidade, foi planejada para atender apenas aos objetivos do homem. Conclui-se que a cidade de Goiás é, principalmente, um agrupamento de pessoas e não há interação de diversas populações. As comunidades biológicas comuns são definidas em termos das relações alimentares entre os organismos que as compõem, mas o homem desta cidade recebe seu alimento das mais diversas partes. A farinha de trigo que comemos, por exemplo, vem da região sul, o café, de Minas Gerais, sem contar os produtos que recebemos do exterior. Assim, para o homem, sua comunidade biológica estende-se a muitas regiões do mundo.

Depois de algumas aulas de campo vem a proposta de aula-caminhada – uma estratégia pedagógica que amplia as fronteiras da escola –, com visitas à nascente do rio Vermelho localizado na Serra Dourada, no município goiano. Os discentes aprovaram a possibilidade de visitar o lugar. Nesse momento, a educadora salientou que ali foi o primeiro lugar onde o ouro foi descoberto em Goiás e explicou as consequências da mineração para a vida de todos os seres vivos na região. Então, destacou a importância de nossos atos no meio ambiente, fato que pode promover a preservação de animais como o lobo-guará, paca, anta, nas áreas de reserva ambiental como o Parque do Carioca e a Cachoeira das Andorinhas e da recomposição da mata ciliar. Essa comunidade contém muitos organismos que, de uma ou outra forma, adaptaram-se às condições de vida urbana. O principal requisito para viver nessa comunidade é a capacidade de conviver com o homem. Alguns animais – cães, gatos, pombos – são deliberadamente cuidados por algumas pessoas; outros – ratos, baratas e grilos – dispensam qualquer estímulo. Quanto à vegetação, temos árvores e arbustos que toleram bem o solo revestido por calçamento e ar poluído; algumas ervas daninhas crescem nos terrenos baldios e mesmo nas fendas do calçamento.

A prática foi planejada a partir dos pressupostos do trabalho de Darcy Ribeiro⁵, que vislumbrava uma educação capaz de promover um salto de qualidade na educação fundamental. Sua proposta articulava uma profunda reformulação na escola, propiciando uma reflexão sobre sua organização, objetivos, métodos e inserção social. Articulava pelo regime de turno único, com linhas de ação nas áreas de instrução, saúde e cultura, que colaborariam na formação de uma

5. RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

escola democrática, pedagógica e exercendo um papel social ampliado, trazendo desafios, buscando soluções e expectativa por novas alternativas à rotina escolar.

[...] no cotidiano dos CIEPs não é mais possível pensar em educação como um momento pré-fixado na vida de cada pessoa: é necessário admiti-la como um processo dinâmico que acompanha os indivíduos por toda a vida, sendo impossível concebê-la dissociada de seu contexto cultural. Educação e cultura se interpenetram para compor uma verdadeira simbiose: a cultura irriga e alimenta a educação que, por sua vez, é um excelente meio de transmissão de cultura⁶.

Assim, o modelo escolar concebido por este educador:

[...] teve em vista adequar a escola às exigências da complexa sociedade industrial e tecnológica em que se insere, a fim de dotar o indivíduo de condições de integrar-se criticamente à sociedade, tornando-o apto a participar das atividades correntes e preparando-o para viver como cidadão no Estado democrático moderno⁷.

Nessa perspectiva, o modelo educacional proposto por este pesquisador visava integrar a população, sobretudo a mais carente, no contexto da sociedade moderna. A escola neste âmbito deveria oferecer à criança oportunidades que perpassam pelos estudos, recreação, jogos e vida social. Essa concepção de educação está centrada na formação integral da criança, criando uma nova forma de se ensinar que leva em conta realidade social, o desempenho particular de cada educando e suas habilidades.

Em sua constante luta, Anísio Teixeira expõe em suas obras, a educação que defendia e almejava que oferecessem às crianças:

[...] programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física [...] saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive⁸.

Uma proposta que contemple uma formação integral.

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente⁹.

O conceito de educação integral remete a uma educação que seja capaz de atuar nas áreas da “cultura, dos esportes, da arte, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar”¹⁰. Isso significa que educação integral envolve várias dimensões da formação do sujeito (cognitiva, afetiva, cultural, social, ética, política).

Mas como promover uma educação que contemple essas dimensões e seja capaz de formar integralmente o sujeito? Responder a esta questão não é a proposta deste trabalho, todavia, podemos assinalar possíveis caminhos que nos ajudam a direcionar e refletir acerca da proposta da educação integral.

6. Idem, p. 133.

7. PEREIRA, Eva Waisros. Anísio Teixeira e a experiência de educação integral em Brasília. *Revista Pedagógica Pátio*, Rio de Janeiro, n. 51, ago./out. 2009, p. 42.

8. TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959, p. 79.

9. FREIRE, Paulo, op. cit., p. 39.

10. GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jacqueline (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 280.

A escola, o aluno e o educador mudaram ao longo dos anos. A instituição escolar atualmente vem assumindo responsabilidades e compromissos educacionais bem amplos, além da sua função educativa a ela foi delegada “sozinha” formar cidadão, impor limites e resgatar valores. O discente não é mais passivo em relação às informações que lhe são transmitidas, seja aquela oriunda da instituição escolar ou aquelas emitidas pelos meios de comunicação; e o professor tem buscado propostas diferenciadas para dinamizar sua prática pedagógica em sala de aula. Todavia, há certa resistência pela comunidade escolar (aluno, professores, pais) a vislumbrarem a cidade como um local, um espaço que também educa. Se a escola não direcionar e (res)significar os espaços escolares nada adiantará esticar a corda do tempo, nada adiantará ampliar a jornada escolar, pois os muros da instituição são limitados, não exalam o aroma que a cidade pode oferecer.

Nesse sentido, a cidade precisa ser compreendida

[...] como território vivo, permanentemente concebido, reconcebido e produzido pelos sujeitos que a habitam. É preciso associar, a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida¹¹.

A escola deve considerar essa aproximação e olhar para cidade, não apenas focalizando o perigo, a violência, mas considerando seus espaços educativos, dentre eles, o clube, o museu, a praça da cidade, o museu etc.

Pensando nessa aproximação e nesse diálogo entre escola e cidade, vislumbramos que a cidade de Goiás é uma cidade ímpar, pois é um centro turístico internacional e permite uma viagem no tempo, ao Brasil colonial, contada pelos antigos casarões, pelos artistas locais, como Cora Coralina, pela culinária típica, como a confecção e a distribuição de doces adocicados em momentos folclóricos como na Procissão do Fogaréu, por eventos reconhecidos internacionalmente como o Festival Internacional de Cinema Ambiental (Fica), além da rica gastronomia regional. Cidade onde habitava a nação indígena goiá e onde Bartolomeu Bueno da Silva fundou, em 1727, o Arraial de Sant’Anna.

Assim, o diálogo pedagógico pode estabelecer um novo começo na relação cotidiana de quem ensina e daqueles que aprendem e a escola pode encabeçar o papel de construir as competências necessárias¹², onde as situações de aprendizagem podem extrapolar os espaços de sala de aula e oferecer um leque de oportunidades educativas. A cidade tem personalidade própria, integrada no coração da região centro-oeste do país, que propicia a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade, pois convive com o novo, o inusitado, trocando, compartilhando e enriquecendo a vida dos habitantes.

Da mesma forma, a reinvenção dos espaços a cada processo de mudança, na economia, nas relações sociais e na política altera a paisagem que se transforma para se adaptar às novas necessidades da sociedade¹³.

11. MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. *Revista Pedagógica Pátio*, Porto Alegre, Artmed, n. 51, ago./out. 2009, p. 15.

12. PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

13. SANTOS, Milton, op. cit., 2004.

A cidade, no contexto, torna-se espaço pedagógico a favor do conhecimento.

[...] a compreensão da cidade como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua) que, pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia¹⁴.

Alinhando e tornando a cidade histórica numa cidade educadora, lançando novos olhares para novos espaços que podem se destinar à aprendizagem e que se alinham entre si e com a cultura. Movidos pela resignificação das relações entre aprendizagem, saberes e culturas, numa relação de integração e de complementaridade. Jaqueline Moll aponta que:

[...] a possibilidade da conversão do território urbano em espaço educador pressupõe uma intencionalidade pedagógica presente nas ações desencadeadas pelos diferentes atores que vivem a cidade e esta pressupõe explicitação/diálogo acerca do projeto educativo presente nessas ações¹⁵.

Construir uma identidade coletiva de um grupo de pessoas nesse modelo de educação é valorizar a pluralidade de saberes e reconhecer as diversas expressões do conhecimento marcado em um mundo contemporâneo, favorecendo a construção de um projeto democrático, difundindo saberes, espaços e recursos, num vislumbre de diferentes espaços sociais da cidade

A categoria espaço assume “contorno de território e ganha amplitude na medida em que acena para o cenário da política pública intersetorial, da complexidade social de estratégias integradas da educação”¹⁶. Isso significa que este espaço é de aprendizagem “sem limites, sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidades, de partilha de vida”¹⁷.

Retomando a experiência realizada pela professora da escola municipal apresentada no início deste trabalho, percebemos que antes de pôr em prática a ideia, a docente estudou as melhores estratégias de trabalho. Nesse ponto, esbarrou no primeiro obstáculo. Não tinha acesso a referências bibliográficas da área. Para sanar a questão, pediu indicações de leitura a colegas. Depois disso, entendeu que o ponto de partida deveria ser uma conversa em classe sobre os espaços de aprendizagem. Assim, ela pretendia abordar a percepção destes locais com base na perspectiva geral e enfatizar o papel de seus alunos como sujeitos dessa história. No planejamento, ela recorreu a textos fornecidos pelo Curso de Aperfeiçoamento de Educação Integral e Integrados na UFG, tais como, “A escola e a cidade”¹⁸ e a “Educação integral como arranjo educativo”¹⁹.

Outra estratégia pedagógica utilizada foi a explanação oral em classe sobre a história da educação integral no Brasil. A professora sugeriu que a turma contasse o que aprendeu no dia anterior e como aprendeu e em que local estava. Depois leu trechos sobre a concepção de educação integral e

14. MOLL, Jaqueline. A cidade educadora como possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luisa Rodrigues; TOLEDO, Lesli (orgs.). **Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez, 2004.

15. Idem, p. 43.

16. RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços esportivos. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, pp. 124-125.

17. Idem, p. 125.

18. FACCIN, Delma Freo. A escola e a cidade. **Aperfeiçoamento em educação integral e integrada/Universidade Federal de Goiás**. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação, Goiânia, Funape/Ciar, 2010.

19. MENDONÇA, Mercês P; CAMPOS, Kátia Oliveira. Educação integral como arranjo educativo. **Aperfeiçoamento em educação integral e integrada/Universidade Federal de Goiás**. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação, Goiânia, Funape/Ciar, 2010.

seus principais defensores. Em seguida, propôs que os alunos anotassem informações sobre as observações vividas nestes dias, relacionando com outras experiências de atividades extraclasse. Todos compartilharam as informações coletadas. Depois, a professora pediu que pesquisassem locais onde seria possível ter aulas. A experiência resultou em um painel exposto no corredor central da escola.

A cada aula, os alunos estudavam assuntos relacionados ao conteúdo específico e relacionava-os com o melhor local para aquela aprendizagem. Na aula seguinte, faziam incursões nos locais escolhidos e apresentavam sugestões de aulas, como desenhos, esquemas, caricaturas etc.

Ao fim do trabalho, os alunos perceberam que qualquer local pode ser uma escola e uma sala de aula é muito mais do que um espaço delimitado por muros, pois o aprendizado não ocorre só nos bancos escolares, mas, também, no cotidiano em que todos compartilham ideias e saberes. A cidade dá ideia do lugar de vivência, de pertencimento, herdeiro da história dos objetos e pessoas que dão significado e se confundem com a história do lugar e de seus habitantes²⁰.

Assim, é possível observar que a professora explorou o espaço que a região oferece, lançando mão da natureza, do andar na cidade e pelo deslumbramento do encontro com o novo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de usar espaços da cidade como espaços educativos requer autonomia e participação de todos os envolvidos, característica nem sempre presente na estruturas das escolas mais tradicionais, por isso não basta que o docente se entusiasme; é necessário que todos façam adesão.

Como afirma Yus²¹, “é difícil educar em uma escola integral se ele próprio, o professor ou a professora, não pensa a educação de uma maneira global e não põe em questão sua própria formação distorcida”.

Isso significa que o professor deve capacitar-se e compreender a centralidade dinâmica da escola na comunidade e assim colocar em prática a ideia de educação global, fazendo com que a escola abra oportunidades para a sua própria mudança, transformando vidas e contribuindo para a formação integral de seus alunos.

Isso tudo quer dizer que é imperioso reforçar o papel dos espaços da comunidade no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao mundo e à vida, com ênfase no aprender a ser e no aprender a conviver.

A proposta destaca a importância da disposição para o diálogo e para a construção de um projeto político e pedagógico que contemple ações compartilhadas e intersetoriais na direção de uma educação integral²² e que promova a integração e a socialização de alunos e professores na preservação das tradições e do conhecimento popular.

20. MOREIRA, Marco A. A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: Editora da UnB, 2006.

21. YUS, Rafael. Um paradigma holístico para a educação. *Revista Pedagógica Pátio*. Porto Alegre, Artmed, n. 51, ago./out. 2009.

22. ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.) *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educaçao integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educaçao**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FACCIN, Delma Freo. A escola e a cidade. **Aperfeiçoamento em educaçao integral e integrada/Universidade Federal de Goiás**. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educaçao, Goiânia, Funape/Ciar, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996.
- GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educaçao integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educaçao integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MENDONÇA, Mercês P; CAMPOS, Kátia Oliveira. Educaçao integral como arranjo educativo. **Aperfeiçoamento em educaçao integral e integrada/Universidade Federal de Goiás**. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educaçao, Goiânia, Funape/Ciar, 2010.
- MOLL, Jaqueline. A cidade educadora como possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luisa Rodrigues; TOLEDO, Lesli (orgs.). **Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Um paradigma contemporâneo para a educaçao integral. **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre, Artmed, n. 51, ago./out. 2009.
- MOREIRA, Marco A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementaçao em sala de aula**. Brasília: Editora da UnB, 2006.
- PEREIRA, Eva Waisros. Anísio Teixeira e a experiência de educaçao integral em Brasília. **Revista Pedagógica Pátio**, Rio de Janeiro, n. 51, ago./out. 2009.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educaçao integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espacos esportivos. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educaçao integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SANTOS, Milton. Da sociedade à paisagem: o significado do espaço do homem. In: SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959.

YUS, Rafael. Um paradigma holístico para a educação. **Revista Pedagógica Pátio**. Porto Alegre, Artmed, n. 51, ago./out. 2009.

Um poeta pelas margens

Adilson Citelli

Professor titular no Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP.

E-mail: citelli@uol.com.br

O poeta escolhido para este número da revista *Comunicação & Educação*, Francisco Alvim, ou, Chico Alvim, nasceu em Araxá (MG), em 1938. Iniciou estudos em Direito, no Rio de Janeiro, mas sem concluí-los. Coursou o Instituto Rio Branco e seguiu carreira diplomática, passando pelos postos de secretário da representação brasileira na ONU, consul e embaixador. Em 1968, publicou o primeiro livro, *Sol dos cegos*, vindo em 1974, *Passatempo*. Juntamente com Cacaso, Chacal, Geraldo Carneiro, Roberto Schwarz, compôs o grupo Frenesi, que ficou conhecido por abrigar a chamada “poesia marginal”.

Os livros de Chico Alvim, que eram distribuídos de modo quase artesanal, ganharam edição comercial através da editora Brasiliense, com a publicação, em 1981 de *Passatempo e outros poemas*. Em 2000, a crítica recebeu com entusiasmo o volume *O elefante*, editado pela Companhia das Letras. A sua obra mais recente é *O metro nenhum*, de 2011, também publicado pela Companhia das Letras.

Entre as marcas da poesia de Francisco Alvim estão uma escrita que rompe certas normas literárias, introduzindo, a partir de diálogos com autores como Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto, o poema curto, o poema piada, a linguagem coloquial com forte ênfase nas expressões cotidianas e de uso pelas camadas populares. Francisco Alvim promove experiências com a forma-poema ao mesmo tempo em que problematiza aspectos afetivos e políticos da vida brasileira: o preconceito social, a religiosidade, os excessos do consumo, as relações de poder, a desigualdade econômica, a sexualidade, a denúncia da violência promovida pela ditadura militar.

Poemas extraídos do livro *Sol dos cegos*, de 1968

Os verdes

*Enterra o morto
que se quer dono
desta hora
O morto é morto
não podes cultivá-lo
no teu agora
Sopesa o instante:
os verdes, a fala
de todos
Em horto diverso
reside o morto –
num horto morto
Enterra o morto*

O eclipse

*Dois cegos viajam no ônibus
A gente das ruas move-se contra um imutável muro cinza
Súbito
o eclipse iguala todas as faces
Órbitas vazadas
Cegos*

Cena de obra

*Sob um céu de rapina operários
trabalha.
Um deles, um negro, o serviço acabado,
lava-se nas águas de um esgoto.*

Amor

*Por um instante, retive-me em ti

Formei contigo um único poro
por onde penetrou a consciência unívoca de nossa posse
de nossa perda*

MEU CONTORNO no mundo, devo a esta luz: a mesma que se ilumina agora no desenho de todos nós, objetos deste quarto, e que extinguimos em sombra.

*ESTOU EM mim
Estou no outro
Estou na coisa que me vê
e me situa*

*Diante de mim
diante do outro
diante da coisa
está a morte*

Corpo

*quantas cidades
te percorrem passo a passo
antes de entrarem nos mil lares
que te aguardam
é mesmo preciso usar sapatos
porque não gastar na pedra
uma pele que se lixa longe do
tato
dentro do ônibus todos os dias
viajam sentados
em meio a ombros colados
túneis esgoto bichos
sorvetes coxas anúncios
uma criança um adulto
modelam a cidade
na areia
longe
perto do coração onde
uma cabeça gira o
mundo
correndo na grama a sombra
de quantos assistem sentados
enquanto das traves pende
o corpo de um de todos
enforcado
enquanto as orelhas ouvem
ouvem
e não gritam*

*há um fora dentro da gente
e fora da gente um dentro
demonstrativos pronomes
o tempo o mundo as pessoas
o olho*

Poemas extraídos do livro *Elefante*, de 2000

Carnaval

Sol

Esta água é um deserto

O mundo, uma fantasia

*O mar, de olhos abertos
engolindo-se azul*

Qual o real da poesia?

Motel

Vou mostrar a vocês o meu Shangri-la

Em Minas

*O senhor é de Brasília?
Então me diga
e essa tal de política
como é que anda por lá?
A mesma pergunta –
com pequenas variações na sintaxe e na prosódia –
na boca do balconista
madurão e simpático
do que talvez seja a última
chapelaria de BH
(“A Cabana”, em frente ao Mercado Municipal)
e na da velhota feiosa
baixotinha*

*dentes sujos de batom
encantadora
que cortou meu cabelo
no Salão (miserabilizado) Haute Coiffure Unissex Itália
da Afonso Pena
à noite o primo distante e mais velho
depois de ouvir a palestra
numa curiosidade entre disfarçada e assustada
Não me diga que você vai votar nele
– Confesso que vou
Pois seu pai não haveria de gostar nada*

Poemas extraídos do livro *O metro nenhum*, de 2011

A poesia

*Houve um tempo
em que Schmidt e Vinicius
dividiam as preferências
como maior poeta do Brasil
Quando por unanimidade ou quase
nesse jogo tolo
de se querer medir tudo
Drummond foi escolhido
ele comentou
alguém já me mediu
com fita métrica
para saber se de fato sou
o maior poeta?*

*Estava certo
Pois a poesia
quando ocorre
tem mesmo a perfeição
do metro —
nem o mais
nem o menos
— só que de metro nenhum
um metro ninguém
um metro de nada*

Um churrasco

*Não foi desmarcado
Ela já estava muito velhinha
e muito doentinha.*

Meio do caminho

*Dá vontade
de sentar dar
nem
um passo à frente ou
atrás*

Terço

*Foi dela
Era tida como uma santa
Com quem fica?*

Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas)

Ismar de Oliveira Soares

Professor titular da Universidade de São Paulo, na Licenciatura em Educomunicação da Escola de Comunicações e Artes. Coordenador do NCE (Núcleo de Comunicação e Educação da USP). Presidente da ABPEducom (Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação).

E-mail: ismarolive@yahoo.com

Resumo: A coleção sobre Educomunicação das Edições Paulinas se consolida ao publicar seu quinto volume. O conjunto das publicações inclui dois livros autorais (*Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*, de Ismar de Oliveira Soares, e *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania*, de Guillermo Orozco Gómez) e três coletâneas (*Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*, de Adilson Citelli e Maria Cristina Costa, *Educomunicação: imagens do professor na mídia*, também de Adilson Citelli, e *Educomunicação: mais além dos 2.0*, organizado por Roberto Aparici). Três livros são de autores nacionais e dois outros de autores internacionais (latino-americano e europeu). A coleção, articulada uma década depois da ressemantização do conceito, por pesquisa do Núcleo de Comunicação e Educação da USP (Fapesp, 1999), vem a público no momento em que a Educomunicação alcança legitimidade ampliada, quer com sua inclusão em programas públicos de educação, como o da rede municipal de educação da cidade de São Paulo, quer com a consolidação do tema como objeto de pesquisa acadêmica.

Palavras-chave: Educomunicação; Edições Paulinas; Núcleo de Comunicação e Educação da USP; publicações; coletâneas.

Abstract: The collection on Educommunication (by Paulinas Publishing House) became consolidated in the occasion of the publication of its fifth volume. The set of publications includes two books by single authors (*Educomunicação: o conceito, a aplicação, o profissional*, by Ismar de Oliveira Soares, and *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagem e cidadania*, by Guillermo Orozco Gómez) and three compilations (*Educomunicação, construindo uma nova área de conhecimento*, by Adilson Citelli and Maria Cristina Costa, *Educomunicação: imagens do professor na mídia* also by Adilson Citelli, and *Educomunicação: mais além dos 2.0*, organized by Roberto Aparici). Three books were published by Brazilian authors and two by foreigners (Latin American and European). The collection was organized a decade after the redefinition of the concept by the Center for Communication and Education Research at USP (Fapesp, 1999), and it was published when the legitimacy of Educommunication has increased, either with its inclusion in public education programs, such as the municipal education of the city of São Paulo, or with the consolidation of the subject as an object of academic research.

Keywords: Educommunication; Paulinas publishing house; Center for Communication and Education Research at USP; publications; compilations.

1. DA ORIGEM DA EDUCOMUNICAÇÃO E DO PAPEL DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

A sociedade civil criou a Educomunicação e a academia a sistematizou. É o que temos reiterado, inúmeras vezes. Isso significa dizer que o conceito não nasceu em consequência da aplicação de resultados de pesquisas à realidade social, mas emergiu das práticas de agentes comunitários que, nos meados do século XX, buscavam soluções para seus problemas de comunicação. Uma vez identificada e sistematizada, foi possível à academia propor a prática educacional a diferentes âmbitos sociais, entre os quais o midiático e o educativo.

Sendo assim, para que o leitor tenha condições de julgar a coerência epistemológica das práticas e de seus relatos (consubstanciados em artigos e capítulos de livros, como é o caso da coleção em apreço), faz-se necessário que vislumbre com clareza a origem do fenômeno, o que o remete à periferia da América Latina, especialmente no período compreendido entre as décadas de 1960 e 1970, momento em que os principais países do continente viviam sob a opressão de ditaduras militares, com restrições à circulação de informações. Como ação de resistência, grupos na base social se articularam em favor da liberdade de expressão e passaram a mobilizar-se em torno de práticas de educação popular (Paulo Freire), de veículos alternativos de comunicação (Mario Kaplún) ou, ainda, de manifestações culturais como a música e a arte cênica (lembramos o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal). O que caracterizava tais práticas era o planejamento compartilhado dos processos somado à gestão solidária do uso dos recursos disponíveis. Tais procedimentos colocavam estas experiências de ação cultural na contramão das regras industriais de controle do capital sobre o trabalho dos comunicadores, artistas e educadores.

Ao trabalho acadêmico coube, na sequência, a tarefa de identificar o fato e de sistematizá-lo. Trata-se de uma mobilização de grande porte. Quem o garante é o banco de teses da Capes ao informar que, entre o ano de 2000 e 2014, foram defendidas, no Brasil, 110 dissertações e teses doutorais sobre o conceito, em centros de pós-graduação em Comunicação, em Educação e nas diferentes áreas das Ciências Humanas e Sociais. Duas pesquisas fizeram metarrelatos sobre esse trabalho: uma dissertação de mestrado¹ analisou os *papers* apresentados a congressos das áreas científicas da Comunicação (Intercom e Compós) e da Educação (Anped), enquanto um tese de doutorado² analisou as dissertações e teses defendidas sobre o tema, no mesmo período, nos centros de pós-graduação em todo o país.

Decorrentes das pesquisas acadêmicas, publicações especializadas, como a revista *Comunicação & Educação*, contribuíram para difundir o conceito. No caso específico da coleção em análise (Paulinas), estamos diante da oferta de textos que, essencialmente, demonstram como diferentes áreas do conhecimento vêm contribuindo para a elucidação da natureza das práticas na interface Comunicação/Educação.

1. MESSIAS, Claudio. *Duas décadas de Educomunicação. Da crítica ao espetáculo*. Dissertação de mestrado. ECA-USP, 2011.

2. PINHEIRO, Rose. *A Educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo*. Tese de doutorado. ECA-USP, 2013.

2. IDENTIFICANDO OS CINCO VOLUMES DA COLEÇÃO EDUCOMUNICAÇÃO DA EDITORA PAULINAS

Para conhecimentos do leitor, repassamos a relação dos títulos da coleção Educomunicação da Editora Paulinas:

Volume 1: SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação.** São Paulo: Paulinas Editora, 2011.

Volume 2: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento.** São Paulo: Paulinas Editora, 2011.

Volume 3: CITELLI, Adilson Odair (org.). **Educomunicação: imagens do professor na mídia.** São Paulo: Paulinas Editora, 2012.

Volume 4: OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania.** São Paulo: Paulinas Editora, 2014.

Volume 5: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação: mais além dos 2.0.** São Paulo: Paulinas Editora, 2014.

Num primeiro momento, podemos definir o conjunto destes cinco volumes como um esforço coletivo de gestores culturais que alcançou reunir a contribuição de 54 estudiosos da relação Comunicação/Educação, a partir de diferentes perspectivas, criando cenários de onde é permitido ao leitor construir seus próprios roteiros de acercamento ao fenômeno hoje identificado como Educomunicação. Não há unanimidades, mas complementariedades. Nesse sentido, é oportuno facilitar o acesso aos textos, oferecendo critérios para categorizar as diferentes contribuições.

3. UM ROTEIRO PARA A LEITURA DA PRODUÇÃO DISPONIBILIZADA NA COLEÇÃO

Inúmeros roteiros podem ser desenhados para que o acesso à coleção ganhe a eficácia desejada. No caso de pesquisas, o próprio objeto de análise definirá escolhas a partir de uma oferta abrangente (das sete áreas de intervenção do campo da Educomunicação, cinco delas são contempladas com textos específicos). No caso de cursos de aperfeiçoamento ou de especialização, um caminho razoável é a seleção de textos por temáticas. Nossa intenção é de colaborar com a segunda opção.

A leitura e o estudo de textos a partir de uma opção temática podem gerar inúmeros atalhos, levando em conta as múltiplas possibilidades de reunião dos artigos. Na verdade, os títulos das obras já facilitam a escolha. Nada mais claro e objetivo que o subtítulo do terceiro livro da coleção (*Imagens do professor*

na mídia). No entanto, os artigos deste mesmo volume poderiam configurar em roteiros diferentes, caso o interesse do leitor o leve a buscar elementos de algum assunto específico presente nos diversos volumes. Apenas para lembrar um possível exemplo: os interessados em reunir artigos sobre “educação para a comunicação” (leitura crítica da mídia) encontrarão, nesse terceiro volume, fértil material representado pelos textos voltados para a análise da imagem do professor que circula nos programas de rádio, nas telas da TV, na propaganda comercial, ou, ainda em produções cinematográficas. O mesmo pode ser afirmado a respeito do quinto volume³, em relação às mediações tecnológicas, levando em conta que seus textos estão centrados especificamente na relação da Educomunicação com o mundo digital.

Nossa proposta busca a reunião dos artigos a partir das diferentes “áreas de intervenção” do campo da Educomunicação. A pesquisa do NCE (1997-1999) e futuros complementos, ao tentarem uma definição operacional para o conceito, chegaram à conclusão de que os agentes do novo campo identificam, a si mesmos, a partir dos lugares onde implementam seus programas e projetos. Tais “áreas” foram por nós nomeadas como: 1ª. Área da Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos (compreendendo a articulação do trabalho dos agentes no planejamento, execução e avaliação das ações das diferentes áreas); 2ª. Área da Educação para a Comunicação (reunindo as práticas voltadas a sensibilização e formação das audiências para a convivência com os meios de comunicação – *media education, educación en médios* – educação midiática); 3ª. Área da Mediação Tecnológica nas Práticas Educativas (com práticas relacionadas ao entendimento da natureza civilizatória da sociedade da informação e do emprego de suas tecnologias a partir da lógica educacional); 4ª. Área da Expressão Comunicativa pelas Artes (práticas que valorizam a autonomia comunicativa das crianças e jovens mediante a expressão artística – arte-educação); 5ª. Área da Produção Midiática (ações, programas e produtos da mídia elaborados a partir do parâmetro educacional); 6ª. Área da Pedagogia da Comunicação (ações e programas de educação formal ou não formal a partir do parâmetro educacional) e 7ª. Área da Reflexão Epistemológica sobre o novo campo (sistematizações e pesquisas acadêmicas sobre os objetos da Educomunicação).

3. APARICI, Roberto (org.). *Educomunicação: mais além dos 2.0*. São Paulo: Paulinas Editora, 2014.

Quadro de distribuição dos artigos por Áreas de Intervenção

ÁREAS	Vol. 1 (SOARES, 2011)	Vol. 2 (CITELLI; COSTA, 2011)	Vol. 3 (CITELLI, 2012)	Vol. 4 (OROZCO, 2014)	Vol. 5 (APARICI, 2014)
1ª Gestão da Comunicação					
2ª Educação para a Comunicação					
3ª Mediação Tecnológica					
4ª Expressão Comunicativa pelas Artes					
5ª Produção Midiática					
6ª Pedagogia da Comunicação					
7ª Reflexão Epistemológica					

Um estudo prévio sobre a presença de conteúdos que contemplam as Áreas de Intervenção da Educomunicação nos cinco volumes da coleção da Editora Paulinas identifica que as mais abertas às diferentes áreas são: a 1ª. (Gestão da Comunicação), a 2ª (Educação para a Comunicação), a 3ª (Mediação Tecnológica), a 6ª (Pedagogia da Comunicação) e a 7ª (Reflexão Epistemológica). Duas não foram contempladas por nenhum dos volumes: a 4ª (Expressão Comunicativa pelas Artes) e a 5ª (Produção Midiática).

4. ORDENANDO OS TEXTOS NA BUSCA DE FONTES PARA PESQUISAS

A título de exemplo, buscamos, nos volumes, alguns textos relativos às áreas da Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos e da Pedagogia da Comunicação.

A área da Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos engloba os elementos constitutivos da governança da prática educacional. Não são muitos os textos dos cinco volumes que se voltam para este tema, por natureza abrangente. Vamos encontrar material inicial no primeiro volume⁴, que contextualiza a Educomunicação como um campo de ação planejada. No segundo volume⁵ encontramos o artigo de Kaplún (“Processos educativos e canais de comunicação”) analisando as modalidades de gestão da educação a distância mediada por tecnologias. No terceiro volume⁶, deparamo-nos com interessante análise de uma produção cinematográfica que permite ao leitor o entendimento da natureza do

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

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

6. CITELLI, Adilson Odair (org). **Educomunicação: imagens do professor na mídia**. São Paulo: Paulinas Editora, 2012.

ecossistema comunicativo que envolve os agentes do processo educativo. No caso, é a ficção que lança uma luz sobre os modos de gestão das relações num ambiente educativo. O quarto volume⁷ apresenta, no capítulo 8, uma reflexão sobre a gestão da informação no processo de recepção. Já no quinto volume⁸, o tema está presente no artigo do argentino Jorge Huergo, recentemente falecido, que nos brinda com um panorama do desenvolvimento da Comunicação/Educação no continente latino-americano em diferentes espaços: os institucionais-educativos, os mediático-tecnológicos e os sociocomunitários. Em diferentes textos do mesmo volume, enquanto Joan Ferrés I Prats trabalha o tema da cultura participativa no contexto educacional, Roberto Aparici e Sara Osuna abordam a relação da educação com o universo representado pela cultura digital. Como vimos, não se trata de manuais de administração cultural, mas de abordagens para a construção de paradigmas de gestão dos processos educacionais.

A área da Pedagogia da Comunicação volta-se para o ambiente específico das práticas educativas e da didática. O volume 1 dedica um capítulo ao planejamento da ação educacional no ensino médio e outro à abordagem da educação socioambiental. O volume 2 traz o artigo de Orozco Gómez, intitulado “Uma pedagogia para os meios de comunicação”. O volume 4, do mesmo Orozco Gómez, autor da obra, volta-se para o tema da pedagogia ao tratar do fenômeno da recepção midiática. Nessa linha, ganha interesse o capítulo 4 (*Brincando e aprendendo: a necessidade de reaprender com videogames*); o capítulo 5 (*A condição comunicacional...*, que inclui um subtítulo denominado *Implicações pedagógicas para a formação de audiências participativas*); o capítulo 6 (*Uma cidadania comunicativa como horizonte pedagógico para a educação das audiências*); o capítulo 8 (*A participação das audiências em suas interações com as telas: uma proposta de educação*); Já o volume 5 se inicia com artigos de dois ilustres pedagogos: Daniel Prieto Castillo (“Construir nossa palavra de educadores”) e Mario Kaplún (“Uma pedagogia da Comunicação”). Na sequência, o livro – ao debruçar-se sobre o mundo digital – congrega uma série de artigos relacionados diretamente ao campo pedagógico (como “Criação multimídia e alfabetização na era digital”, de Alfonso Gutierrez Martín e “Cenários virtuais, cultura juvenil e educação”, de José A. Gabelas Barroso).

5. EPISTEMOLOGIA DA EDUCOMUNICAÇÃO

A área mais privilegiada na coleção da Editora Paulinas é, sem dúvida, a Epistemologia da Educação. À semelhança do que ocorre em qualquer área científica, o que está em jogo, aqui, é a constituição do campo da interface Comunicação/Educação, seus fundamentos teóricos, metodologias e espaços de trabalho. Tais abordagens se fazem presentes na coleção da Editora Paulinas, onde o leitor encontra diferentes abordagens que oferecem, colaborativamente, sustentação ao debate sobre este novo campo, essencialmente interdisciplinar e interdiscursivo.

7. OROZCO GÓMEZ, Guillermo. *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. São Paulo: Paulinas Editora, 2014.

8. APARICI, Roberto (org.). *Educomunicação: mais além dos 2.0*. São Paulo: Paulinas Editora, 2014.

Uma dessas correntes, liderada por Jorge Huergo, analisa a relação Comunicação/Educação a partir de uma visão antropológica da cultura latino-americana. Refere-se a um processo de relações tensas, que busca recuperar e reconhecer caminhadas históricas, socioculturais e políticas. Huergo restringe seu discurso às esferas de três espaços bem definidos: o institucional-educativo, o midiático-tecnológico e o sociocomunitário.

Uma segunda corrente – defendida por Maria Aparecida Baccega e Adilson Odair Citelli, em seus escritos e nos cursos que ministram – identifica na linguagem e na construção dos significados a amálgama do novo campo. No caso, o campo da Comunicação/Educação passa a ser o lugar onde os sentidos se formam e submergem, para reaparecerem ressignificados, dada a pluralidade dos sujeitos e a diversidade das identidades que habitam este espaço de relações. Citelli, ao referir-se ao campo, lembra a importância de se entender as relações dos docentes com o mundo da mídia e da comunicação.

Para Aparici, a Educomunicação ganha densidade na era digital com as práticas da educação midiática. Este é, na verdade, a razão de todo o volume 5 da coleção, publicado originalmente em espanhol (Gedisa, Madri) que resgata autores latino-americanos históricos nas análises que vêm fazendo, nas últimas décadas, sobre a relação entre educação e as tecnologias da informação.

Por seu lado, Ismar de Oliveira Soares entende que o campo da Educomunicação emerge da prática sociopolítica das comunidades do continente latino-americano, em seu esforço para romper a barreira de silêncio a elas imposta pelo pensamento liberal. Não é uma promessa ou uma perspectiva futura, mas uma realidade existencial. Suas raízes, além de culturais, linguísticas e midiáticas, são essencialmente políticas. Para esta corrente, o grande desafio é compartilhar com toda a sociedade, mediante políticas públicas, os processos e procedimentos que vêm permitindo a consolidação, na base de sociedade latino-americana, de visões alternativas de educação/comunicação, de caráter dialógico e essencialmente participativo.

Nesse sentido, para o entendimento das diversas correntes, aqui anunciadas, merecem ser visitados textos como os de Jorge Huergo, “Um guia para entender a Comunicação/Educação, pelas diagonais da cultura e da política”, no volume 5; de Maria Aparecida Baccega, “Comunicação/educação: a construção de uma variável histórica”, no volume 2 e de Adilson Odair Citelli, “Comunicação e Educação: implicações contemporâneas”, igualmente, no volume 2; de Roberto Aparici, “Educomunicação para além do 2.0”, no volume 5; e de Ismar de Oliveira Soares, “Educomunicação: um campo de mediações”, no volume 2 (lembrando que este texto foi escrito originalmente em 2002, imediatamente após a divulgação dos resultados da pesquisa do NCE-USP), “Caminhos da educomunicação: utopias, confrontos, reconhecimentos”, no volume 5 (texto produzido originalmente em 2009, para a revista *Nômadias*, da Universidade Central de Bogotá, tendo sido republicado, na sequência, por revistas científicas do México e da Espanha), além de “A busca do diálogo entre a educação e a comunicação”, “Educomunicação: de experiência alternativa a política pública”, “Ecossistema comunicativo e áreas

de intervenção”, todos no volume 1. Lembramos, finalmente, do texto introdutório da edição brasileira do livro coordenado por Aparici (volume 5), com o relato da evolução histórica do conceito da Educomunicação na América Latina.

Igualmente, referem-se ao tema central da epistemologia da Educomunicação seis artigos de Ismar de Oliveira Soares, a saber: “Educomunicação: um campo de mediações”, presente no volume 2; “Caminhos da educomunicação: utopias, confrontos, reconhecimentos”, no volume 5 (texto produzido originalmente em 2009, para a revista *Nômadias*, da Universidade Central, Bogotá), além de “A busca do diálogo entre a educação e a comunicação”, “Educomunicação: de experiência alternativa a política pública”, “Ecossistema comunicativo e áreas de intervenção”, todos no volume 1. Lembramos, finalmente, o texto introdutório da edição brasileira do livro coordenado por Aparici (volume 5), com o relato da evolução histórica do conceito da Educomunicação na América Latina.

A título de conclusão, exortamos os pesquisadores e autores a voltarem seus olhares e suas preocupações para as áreas de intervenção ainda não visitadas pela coleção, a saber: Expressão Comunicativa pelas Artes e Produção Midiática.

REFERÊNCIAS

- APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação: mais além dos 2.0**. São Paulo: Paulinas Editora, 2014.
- CITELLI, Adilson Odair (org.). **Educomunicação: imagens do professor na mídia**. São Paulo: Paulinas Editora, 2012.
- CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina (orgs.). **Educomunicação, construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas Editora, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Comunicação ou Extensão?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- KAPLÚN, Mario. **El comunicador popular**. Quito: Ciespal, 1985.
- MESSIAS, Claudio. **Dois décadas de Educomunicação. Da crítica ao espetáculo**. Dissertação de mestrado. ECA-USP, 2011.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas Editora, 2014.
- PINHEIRO, Rose. **A educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo**. Tese de doutorado. ECA-USP, 2013.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação e Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**. Brasília: ano 1, n. 2, jan./mar. 1999, pp. 19-74.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas Editora, 2011.

Transmídia na teleficção brasileira: produtos e possibilidades

Sílvia Góis Dantas

Doutoranda em Ciências da Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo. Pesquisadora do Centro de Estudos de Telenovela (CETVN) da ECA-USP e do Observatório Ibero-Americano de Ficção Televisiva (Obitel).

Bolsista Capes.

E-mail: silviagdantas@gmail.com

Resumo: A resenha traça um panorama da obra *Estratégias de transmediação na ficção televisiva brasileira*¹, que se apresenta como resultado das pesquisas desenvolvidas em 2012 e 2013 pela equipe de investigadores da rede Obitel-Brasil. No presente texto, enfocamos alguns aspectos das diferentes abordagens trazidas pelos pesquisadores frente às estratégias de transmediação ligadas à produção teleficcional brasileira, destacamos também alguns conceitos importantes para a compreensão da produção televisiva no contexto da convergência.

Palavras-chave: transmediação, ficção televisiva, fãs, participação, convergência.

Abstract: The review provides an overview of the book *Estratégias de transmediação na ficção televisiva brasileira*, which is the result of researches conducted in 2012 and 2013 by researchers from Brazilian Obitel (Ibero-American Television Fiction Observatory). In this paper, we focus on some aspects of the different approaches brought by the researchers about transmediation strategies in Brazilian television fiction production; we also discuss some concepts that are important to understand the television production in the context of convergence.

Keywords: transmediation; television fiction; fans; participation; convergence.

1. APRESENTAÇÃO

O volume três da Coleção Teledramaturgia, *Estratégias de transmediação na ficção televisiva brasileira*, apresenta o resultado de pesquisa colaborativa realizada ao longo de 2012 e 2013 por oito equipes que integram a Rede de Pesquisadores Brasileiros da Ficção Televisiva Obitel-Brasil². Liderados por Maria Immacolata Vassallo de Lopes – professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e coordenadora do Centro de Estudos de Telenovela da Escola de Comunicações e Artes da USP –, cerca de 70 pesquisadores, que atuam em universidades e centros de pesquisa nos estados da Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul e São Paulo, buscaram responder ao seguinte questionamento: o que acontece com a ficção televisiva quando ela se transmidializa?

1. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). *Estratégias de transmediação na ficção televisiva brasileira*. Porto Alegre: Sulina, 2013. O livro foi publicado com o apoio da Globo Universidade. Versão digital disponível para *download* no endereço: <http://especial.globouniversidade.redeglobo.globo.com/livros/ficcao_televisiva.pdf>.

2. O Observatório Ibero-Americano da Ficção Televisiva (Obitel) congrega 12 países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Espanha, Estados Unidos (de língua hispânica), México, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela.

Cabe ressaltar que o tema da transmídiação já foi abordado de maneira bastante produtiva em outra publicação dessa rede de pesquisa, no livro *Ficção televisiva transmidiática no Brasil: plataformas, convergência, comunidades virtuais*, também organizado por Maria Immacolata Vassallo de Lopes³. No entanto, destacamos que no livro atual, *Estratégias de transmídiação na ficção brasileira*, observa-se um aprofundamento em relação às questões teóricas e metodológicas envolvendo as estratégias de transmídiação analisadas sob a perspectiva da ficção televisiva. Para Fechine et al., a transmídiação se funda sobre:

A articulação de plataformas em pelo menos duas mídias distintas [...] para a produção dos chamados *conteúdos transmídias*. Denominamos dessa forma um tipo específico de conteúdo cuja produção de sentido está ancorada na articulação sinérgica entre diferentes mídias/plataformas e no engajamento proposto ao consumidor como parte de um projeto de comunicação assumido por um determinado produtor (ou instância produtora). Por engajamento, entendemos o envolvimento do consumidor/usuário com determinado produto da indústria midiática que, tirando proveito das propriedades das mídias digitais, resulta na sua intervenção *sobre e a partir dos* conteúdos que vai consumir (um tipo de agenciamento)⁴.

Dessa forma, compreende-se a transmídiação não apenas como algo que emana do produtor ou do uso de tecnologias digitais de comunicação, mas principalmente como algo construído com vistas a conseguir o engajamento do consumidor/usuário.

Ao longo do livro, podem ser observadas, além das estratégias dos diversos produtores de ficção, algumas estratégias de consumo e de fruição dos conteúdos televisivos realizadas pelos fãs que estabelecem, por meio de trabalho colaborativo, produções de sentido ancoradas nas histórias ficcionais das emissoras brasileiras de televisão.

Assim, a partir dos eixos da produção, distribuição, circulação e recepção, constrói-se um panorama da transmídiação da ficção televisiva brasileira “levando em consideração não apenas a complexidade da Comunicação no momento atual, mas também a complexidade que marca o espalhamento dos conteúdos televisivos ficcionais em múltiplos dispositivos e telas”⁵.

Além do importante tema para a área da Comunicação e para estudiosos da teleficção, é de se destacar a representatividade dos investigadores da rede de pesquisa Obitel-Brasil, tanto pela abrangência geográfica quanto pela relevância na área de atuação. Como resultado, apresenta-se uma obra de interesse para se estudar o contexto televisivo brasileiro numa época marcada pela convergência, que exige atualização e adaptações constantes para acompanhar a complexidade do cenário.

2. ESTRUTURA GERAL E TEMAS

O livro é dividido em três partes: (I) “Conceituações e operações de transmídiação”; (II) “Produção, circulação e recepção da ficção televisiva no

3. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). *Ficção televisiva transmidiática no Brasil: plataformas, convergência, comunidades virtuais*. Coleção Teledramaturgia, vol. 2. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011. Versão digital disponível para download no endereço: <<http://obitelbrasil.blogspot.com.br/p/publicacoes.html>>.

4. FECHINE, Yvana. Como pensar os conteúdos transmídias na teledramaturgia brasileira? Uma proposta de abordagem a partir das telenovelas da Globo. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). *Estratégias de transmídiação na ficção televisiva brasileira*. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 28.

5. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). *Estratégias de transmídiação na ficção televisiva brasileira*. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 10.

contexto da transmídiação”; e (III) “Produção e circulação da ficção televisiva: a conquista de novos lugares”.

Com olhares distintos, os capítulos que compõem cada seção buscam analisar a transmídiação tendo como objetivo estudar o espraiamento de narrativas que se iniciam na televisão e prosseguem na internet. São analisadas as estratégias transmídia de telenovelas da Globo como *Amor eterno amor*, *Avenida Brasil*, *A vida da gente*, *Aquele beijo*, *Araguaia*, *Cordel encantado*, *Cheias de charme*, *Escrito nas estrelas*, *Fina estampa*, *Gabriela*, *Guerra dos sexos*, *Lado a lado*, *Insensato coração*, *Morde & Assopra*, *O Astro*, *Passione*, *Salve Jorge*, *Tempos modernos* e *Ti Ti Ti*; e da *soap-opera* *Malhação*; e das minisséries *Afinal o que querem as mulheres?* e *Suburbia*, também da Globo. As estratégias utilizadas em telenovelas de outros canais como *Carrossel* (SBT) e *Balacobaco* (Record) e as séries *Tô frito* e *Julie & Os Fantomas* (Band); *Clandestinos: o sonho começou*, e (*fdp*) e *Preamar* (HBO Brasil) também são objeto de análise.

Debruçando-se sobre esse *corpus* amplo e utilizando metodologias diversas, as equipes da rede Obitel-Brasil de pesquisa investigam as estratégias de transmídiação empregadas tanto pelo polo da produção de teledramaturgia quanto pelo polo da recepção notadamente no universo das redes sociais.

Cabe ainda destacar o capítulo dedicado à entrevista concedida por Alex Medeiros, gerente de Formatos da área de Desenvolvimento Artístico e Portfólio da TV Globo, e Gustavo Contijo, coordenador de Desenvolvimento de Novos Formatos da TV Globo, a Yvana Fachine (Obitel Brasil-UFPE), na qual se pode ter a visão dos produtores engajados em projetos transmídias da emissora. Com isso, podemos conhecer mais de perto os desafios da prática e o processo de criação de novas estratégias transmidiáticas.

3. TELEDRAMATURGIA E TRANSMIDIÇÃO

Ao longo de mais de 60 anos, a telenovela incorporou-se à cultura brasileira e atingiu notáveis níveis de qualidade de produção. Como principal formato da ficção televisiva brasileira, ela foi trazendo para suas tramas temas e discussões sobre questões sociais que circulam pelo país, tornando-se um “recurso comunicativo”⁶.

As pessoas, independentemente de classe, sexo, idade ou região, acabam participando do território de circulação dos sentidos das novelas, formado por inúmeros circuitos onde são reelaborados e ressemantizados. Esse fenômeno leva-me a afirmar que “a novela é tão vista quanto falada”, pois seus significados resultam tanto da narrativa audiovisual produzida pela televisão quanto da interminável conversação produzida pelas pessoas⁷.

Como produto cultural, a telenovela faz parte do cotidiano e permeia conversas no lar entre os familiares, no trabalho entre colegas, na mesa do bar entre amigos. E, com a popularização da internet e da participação *on-line*, esse “grande debate” também ganhou novas formas. Com a mudança na forma de

6. LOPES, Maria Immacolata V. de. Telenovela como recurso comunicativo. *MATRIZES*, São Paulo, ano 3, n. 1, ago./dez. 2009, p. 22.

7. Idem, p. 29.

assistir TV, o telespectador, além de comentar a telenovela na internet, tornou-se também produtor de conteúdo, muitas vezes expandindo a narrativa televisual, criando novas cenas e situações para personagens da trama.

Nas palavras de Lopes, “podemos afirmar que talvez nunca tenhamos observado, como no momento atual, tão intenso fluxo de conteúdos que perpassassem diferentes mídias, reinventando-se a partir de cada uma delas”⁸. Trata-se do fenômeno transmídia, termo que se tornou conhecido desde a publicação de *Cultura da convergência*⁹. Tal conceito é amplamente trabalhado, contextualizado e aplicado em *Estratégias de transmídiação na ficção televisiva brasileira*, facilitando o entendimento do termo que se tornou amplamente – mas nem sempre de forma correta – utilizado nas mais variadas esferas e, sobretudo, nos estudos de Comunicação. De fato, embora tenha alcançado mais expressividade a partir das pesquisas de Jenkins, alguns pesquisadores destacam, em seus capítulos do livro em análise, que o termo e a definição são anteriores a ele, conforme demonstram, por meio de elucidativos panoramas históricos do conceito, os artigos elaborados pelas equipes Obitel Brasil-UFPE, liderada por Yvana Fechine (pp. 19-60), e Obitel Brasil-UAM, coordenada por Renato Pucci Jr. e Vicente Gosciola (pp. 95-131)¹⁰.

Iniciando a primeira parte do livro, “Conceituações e operações de transmídiação”, o capítulo coordenado por Fechine – *Como pensar os conteúdos transmídias na teledramaturgia brasileira? Uma proposta de abordagem a partir das telenovelas da Globo* – apresenta uma problematização acerca do conceito de transmídia e analisa produções da TV Globo exibidas em 2012: *Amor eterno amor*, *Lado a lado*, *Cheias de charme*, *Avenida Brasil*, *Gabriela* e *Malhação*. A partir da análise, a autora propõe uma categorização que busca sistematizar as estratégias transmídias adotadas pela emissora.

Já o segundo capítulo, coordenado por Maria Aparecida Baccega e Marcia Perencin Tondato, da equipe Obitel Brasil-ESPM, concentra-se nas estratégias adotadas pela telenovela *Cheias de charme*. Buscando analisar sua repercussão nas redes sociais, sob o título *Reconfigurações da ficção televisiva: perspectivas e estratégias de transmídiação em Cheias de Charme*, a equipe destaca também a importância de entender essa novela no novo contexto populacional brasileiro, em que a classe C já representa mais de metade da população.

Avenida Brasil: o lugar da transmídiação entre as estratégias narrativas da telenovela brasileira é o título do texto da equipe coordenada por Renato Pucci Jr. e Vicente Gosciola mencionado acima. A partir de uma abordagem multiperspectivística, investigou-se a proposta narrativa dessa telenovela de grande sucesso e o lugar da transmídiação nessa ficção.

O público assistiu a uma telenovela com ritmo de seriado e estilo incomum. Portanto, algo neste país foi transformado não só pela história e pelas personagens complexas, pela força da narrativa, pela competência dos atores envolvidos, mas também [...] por ter experimentado uma nova estilística visual na telenovela¹¹.

8. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; MUNGIOLI, Maria Cristina Palma (coord.). Das ficções às conversações: a transmídiação do conteúdo ficcional na *fan page* da Globo. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). *Estratégias de transmídiação na ficção televisiva brasileira*. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 139.

9. JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

10. Renato Pucci Jr. e Vicente Gosciola mostram que a ideia de transmídiação aparece em 1975 aplicada a um estudo voltado à música. Em 1991, Kinder publica obra que contempla o tema, já focada na comunicação. Em 2000, Laurel trabalha o conceito *think transmidia*, e a partir de 2001, Jenkins traz o termo *transmidia storytelling*, depois publicado no livro *Cultura da convergência*. Ver pp. 120-121.

11. PUCCI JR., Renato Luiz; GOSCIOLA, Vicente (coord.). *Avenida Brasil: o lugar da transmídiação entre as estratégias narrativas da telenovela brasileira*. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). *Estratégias de transmídiação na ficção televisiva brasileira*. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 108.

Introduzindo a segunda parte do livro – “Produção, circulação e recepção da ficção televisiva no contexto da transmídiação” – o capítulo *Das ficções às conversações: a transmídiação do conteúdo ficcional na fan page da Globo*, coordenado por Maria Immacolata V. de Lopes e Maria Cristina Palma Mungioli, da equipe Obitel Brasil-USP, parte da centralidade da telenovela na teleficção brasileira para analisar os *posts* a respeito das produções globais no Facebook, buscando perceber como se dá o engajamento dos fãs e como vão se acumulando novos sentidos nessa interação. Conforme as autoras, “o compartilhamento das experiências de recepção e produção de sentido proporciona uma pluralidade de pontos de vista sobre a ficção (tramas, personagens, cenas, música), adicionando camadas de significação ao texto original veiculado pela emissora de TV”¹².

Na sequência, temos o texto de autoria da equipe Obitel Brasil-UFRGS, liderada por Nilda Jacks e Erika Oikawa, que analisa *Passione e Avenida Brasil: produção crossmídia e recepção transmidiática?* a partir de uma perspectiva comparativa entre as estéticas de produção e as práticas de recepção das duas telenovelas, considerando as alterações ocorridas nesse espaço de tempo.

Finalizando os estudos específicos acerca de telenovela, *Salve Jorge – estratégias de pré-lançamento em espaço institucional e portais na web*, conduzido por Maria Cristina Brandão de Faria e Francisco Machado Filho, do grupo Obitel Brasil-UFJF, investiga as ações transmídias desenvolvidas no portal Globo.com, em *blogs* e colunas especializadas, além do *blog* da autora Glória Perez, para o lançamento da novela. Enfocando também a questão religiosa que ganhou repercussão naquele momento, principalmente nas redes sociais, os autores observam o envolvimento emocional dos fãs com a produção ficcional para concluir que “mais do que uma guerra religiosa, travou-se uma guerra de fãs”¹³.

Como dissemos, destaca-se, ao longo do livro, a multiplicidade de metodologias aplicadas aos objetos de estudo, bem como as discussões teóricas que perpassam todos os capítulos e que ampliam as discussões em torno do tema da transmídiação, entendida como um processo que envolve produtores e receptores em práticas interacionais. Com esse pressuposto, é trabalhada a ideia de transmídiação televisiva, que parte do conteúdo narrativo da TV para gerar novos discursos e conteúdos em outras plataformas. Considerando-se o fenômeno da segunda tela, situação em que o espectador acessa *tablets*, *smartphones* ou computadores enquanto vê a programação televisiva, essa interação parece tornar-se ainda mais frequente e propícia.

Como aponta Murray, “a participação digital do espectador está mudando: de atividades sequenciais (assistir e, então, interagir), para atividades simultâneas porém separadas (interagir enquanto se assiste), para uma experiência combinada (assistir e interagir num mesmo ambiente)”¹⁴.

No contexto da França, Jost também destaca essa alteração nos costumes da audiência, pois, segundo ele, “uma das razões por que os jovens veem menos televisão que os mais velhos é o fato de que eles passam mais tempo na frente do computador, o que não quer dizer, entretanto, que eles se afastem da televisão”¹⁵.

12. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; MUNGIOLI, Maria Cristina Palma (coord.). *Das ficções às conversações: a transmídiação do conteúdo ficcional na fan page da Globo*. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). *Estratégias de transmídiação na ficção televisiva brasileira*. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 144.

13. FARIA, Maria Cristina Brandão de; MACHADO FILHO, Francisco (coord.). *Salve Jorge – estratégias de pré-lançamento em espaço institucional e portais na web*. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). *Estratégias de transmídiação na ficção televisiva brasileira*. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 255.

14. MURRAY, Janet. *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no cibere espaço*. São Paulo: Itaú Cultural/Unesp, 2003, p. 237.

15. JOST, François. *Compreender a televisão*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007, p. 57.

Nesse sentido, a análise de Baccega e Tondato nessa obra reitera que o fenômeno mundial está se repetindo no nosso país.

Mais e mais brasileiros conectados à internet assistem à TV ao mesmo tempo em que usam tablets, smartphones e notebooks. Dados [...] indicam que um em cada seis brasileiros navega na internet enquanto assiste à televisão. Desse montante, 59% praticam diariamente essa modalidade de fruição combinada. As telenovelas são os programas mais comentados pelos internautas brasileiros (40%) [...]¹⁶.

Essa diferente forma de participação dos espectadores nos exige uma atualização de conceitos, como engajamento, plataforma, *digital fandom*, *interator*, dentre muitos outros que são trabalhados nos textos. É preciso analisar como “a telenovela brasileira vem utilizando ferramentas on-line focadas em estratégias promocionais com intuito de ampliar a audiência para a televisão, que paradoxalmente (e empiricamente) vem perdendo audiência para o meio on-line”¹⁷.

Importante reiterar que esse cenário exige uma reinvenção de técnicas metodológicas, visto que o fenômeno é recente e conduz a novos parâmetros de investigação. Também nesse ponto a obra é meritória no sentido de apresentar diferentes olhares dos grupos de pesquisa que, a partir dos diferentes objetos teóricos e empíricos, lançam possibilidades e abrem caminhos para outros pesquisadores de estratégias de transmidiação de telenovelas.

4. SÉRIES E VISÃO DOS PRODUTORES DAS ESTRATÉGIAS

Também as séries – tanto de produções nacionais como estrangeiras – são objetos de análise pelos investigadores. Apesar das duas primeiras partes da obra voltarem-se prioritariamente às estratégias transmidiáticas relativas a telenovelas, a última seção – “Produção e circulação da ficção televisiva: a conquista de novos lugares” – concentra-se em verificar as estratégias transmídias dedicadas ao formato série.

Após analisar a Lei da TV paga (Lei n. 12.485/2011) e as mudanças provocadas pela cultura participativa, o capítulo *Ficção seriada brasileira na TV paga em 2012*, coordenado por João Carlos Massarolo, da equipe Obitel Brasil-UFSCar, aponta para o crescimento do número de ficções seriadas exibidas na TV paga e para a necessidade de criar ações combinadas para gerar mais abrangência e profundidade aos conteúdos. O autor apresenta um estudo de caso de duas séries brasileiras marcadas pela complexidade narrativa e exibidas em 2012 na HBO Brasil – (*fdp*) (Pródigo Films/HBO Brasil, 2012) e *Preamar* (Pindorama Filmes/HBO Brasil, 2012) – a fim de “analisar a temática do futebol e da favela, como elementos diferenciadores da ficção seriada brasileira em relação às produções da HBO latino-americana”¹⁸.

Por sua vez, no capítulo *Empresas produtoras, projetos transmídias e extensões ficcionais: notas para um panorama brasileiro*, Maria Carmem Jacob de Souza, liderando a equipe Obitel Brasil-UFBA, após traçar um panorama das estratégias transmídias adotadas pela ficção seriada estadunidense¹⁹, teve como objeto

16. BACCEGA, Maria Aparecida; TONDATO, Marcia Perencin (coord.). Reconfigurações da ficção televisiva: perspectivas e estratégias de transmidiação em *Cheias de Charme*. In: Lopes, Maria Immacolata Vassallo de (org.). *Estratégias de transmidiação na ficção televisiva brasileira*. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 73.

17. FARIA, Maria Cristina Brandão de (coord.). *Salve Jorge – estratégias de pré-lançamento em espaço institucional e portais na web*. In: Lopes, Maria Immacolata Vassallo de (org.). *Estratégias de transmidiação na ficção televisiva brasileira*. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 219.

18. MASSAROLO, João Carlos (coord.). *Ficção seriada brasileira na TV paga em 2012*. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). *Estratégias de transmidiação na ficção televisiva brasileira*. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 263.

19. No cenário norte-americano, a equipe procurou cartografar as produções exibidas em 2011 e 2012, verificando as seguintes séries: *2 Broke Girls*, *Army Wives*, *Dexter*, *Glee*, *Grey's Anatomy*, *Haven*, *How I Met Your Mother*, *Longmire*, *Mike and Molly*, *Modern Family*, *NCIS*, *New Girl*, *Once Upon a Time*, *One Tree Hill*, *Pretty Little Liars*, *Smash*, *Sons of Anarchy*, *Spartacus*, *Strike Back*, *Suits*, *The Big Bang Theory*, *The Closer*, *The Office*, *The Vampire Diaries*, *The Walking Dead*, *True Blood*, *Two and a Half Men*.

empírico 29 produções nacionais, entre telenovelas e séries, sendo “24 seriados e novelas da Globo, além das novelas *Carrossel* (SBT, 2012-2013) e *Balacobaco* (Record, 2012-2013) e dos seriados da Band *Tô frito* (2010) e *Julie & Os Fantasmas* (2011-2012)”²⁰. Os resultados do estudo apontam aspectos fundamentais para que as estratégias transmídias se multipliquem e se consolidem no cenário do país:

O primeiro deles sugere a importância de examinar a relação entre a natureza da narrativa das séries – os modos como criam as continuidades das tramas – e as experiências de extensões que se dedicam a expandir seus universos. O segundo indica a necessidade de observar como se articulam os sistemas de exibição (do diário e ininterrupto ao episódico com hiatos entre temporadas) e os modos dos telespectadores assistirem e interagirem com as séries, dando destaque aos meios, às tecnologias digitais empregadas e aos contextos comunicativos de recepção dessas ficções (onde, como e com quem)²¹.

Dentro desse contexto, torna-se bastante importante conhecer também a visão dos profissionais de mercado que mostram como se definem as estratégias e práticas desde o momento de pré-produção da ficção, logo depois da aprovação da sinopse, ou seja, antes do início das gravações. Também durante o desenrolar da trama, os produtores continuam em contato com diretores e autores a fim de criar novas possibilidades transmidiáticas a partir de personagens e conflitos que ganham destaque ao longo da exibição.

Em meio à pluralidade de estratégias mencionadas na entrevista, os profissionais reforçam um direcionamento que serve para toda criação, a saber, a não interferência no conteúdo principal (telenovela ou série): “Qualquer ação transmídia deve refletir ou expandir a experiência do produto da TV aberta, mas sem nunca ferir ou ir contra a obra original”²².

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além da riqueza temática que apresenta um vasto e representativo panorama da transmídiação da produção brasileira teleficcional em 2012 e 2013, a obra *Estratégias de transmídiação na ficção televisiva* traz discussões profícuas e exemplos recentes, problematiza conceitos fundamentais para entender essa nova dinâmica social e nos orienta sobre novas metodologias das pesquisas desenvolvidas, uma vez que a área é nova e carente de investigações – também no que diz respeito aos métodos.

A interação dos telespectadores há que ser considerada como um espaço para nova produção de sentido, pois:

O fenômeno da televisão transmídia pode ser considerado como uma evolução da forma como experienciamos a mídia televisiva após setenta anos de seu nascimento. Ao longo de sua história, a televisão potencializou os laços sociais, afetivos e fomentou novos desejos, através da construção de um espaço público de debates compartilhados por uma comunidade. [...] a televisão transmídia reveste-se de novos significados, e seus laços sociais, afetivos e amorosos são reforçados através

20. SOUZA, Maria Carmem Jacob de (coord.). Empresas produtoras, projetos transmídia e extensões ficcionais: notas para um panorama brasileiro. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). *Estratégias de transmídiação na ficção televisiva brasileira*. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 321.

21. Idem, p. 311.

22. MEDEIROS, Alex; GONTIJO, Gustavo. Transmídia por quem faz: ações na teledramaturgia da Globo. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). *Estratégias de transmídiação na ficção televisiva brasileira*. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 346.

das comunidades on-line, que se formam a partir de interesses em comum compartilhados em torno de conteúdos dispersos pelas múltiplas plataformas²³.

Como a teleficção brasileira é assistida e comentada por todo o país, com as novas possibilidades da internet, a enunciação do espectador ganha divulgação, abrangência e mais visibilidade. A construção de estratégias transmídiaicas e a circulação de novos significados a partir desse cenário de convergência exigem cada vez mais estudos como esse, com olhares múltiplos que investigam como a teleficção vai além da televisão e acompanha o espectador na sua vida diária.

REFERÊNCIAS

- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.
- JOST, François. **Compreender a televisão**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007.
- LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). **Estratégias de transmediação na ficção televisiva brasileira**. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- _____. **Ficção televisiva transmídiaica no Brasil: plataformas, convergência, comunidades virtuais**. Coleção Teledramaturgia, vol. 2. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011. Versão digital disponível para *download* no endereço: <<http://obitelbrasil.blogspot.com.br/p/publicacoes.html>>.
- _____. Telenovela como recurso comunicativo. **MATRIZES**, São Paulo, ano 3, n. 1, ago./dez. 2009, pp. 21-47.
- MURRAY, Janet. **Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Itaú Cultural/Unesp, 2003.

23. MASSAROLO, João Carlos (coord.). Ficção seriada brasileira na TV paga em 2012. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). **Estratégias de transmediação na ficção televisiva brasileira**. Porto Alegre: Sulina, 2013, pp. 272-273.

Deslocamentos poéticos pela cidade de São Paulo

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: A proposta da resenha é a de apresentar como o cinema brasileiro contemporâneo representa o deslocamento como preponderante em termos de cenário e ação, como lugar dos fluxos, do fugidio, do efêmero, das sociabilidades, das descobertas e da construção dos imaginários. O filme *Não por acaso* foi pensado porque tem uma intensa narrativa praticamente desenvolvida enquanto os protagonistas se deslocam na e pela cidade de São Paulo e também para mostrar como nos deslocamentos pela cidade o cinema pode revelar uma poética do imaginário.

Palavras-chave: cinema brasileiro contemporâneo; deslocamento; cidade de São Paulo.

Abstract: This review aims to present how the contemporary Brazilian cinema represents the displacement as dominant element in terms of scenery and action, as a place of flows, fugacity, frailty, the place of sociabilities, discoveries and construction of the imaginary. The movie *Não por acaso* was analysed because of its intense narrative, which is developed while the protagonists move in and around the city of São Paulo. We also chose it in order to show how the cinema can reveal a poetic of imaginary in the displacements through the city.

Keywords: contemporary Brazilian cinema; displacement; São Paulo.

1. INTRODUÇÃO

Em *Prefácio Interessantíssimo*¹, Mário de Andrade dizia: “Quando escrevi *Paulicéia Desvairada* não pensei em nada disto. Garanto porém que chorei, que cantei, que ri, que berrei... Eu vivo! Aliás versos não se escrevem para leitura de olhos mudos. Versos cantam-se, urram-se, choram-se[...]” (1922)². Os filmes como os versos também não são feitos para “olhos mudos”, principalmente aqueles em que a cidade é uma das personagens principais. Como as poesias modernistas, que contemplavam e traduziam a cidade de um ponto de vista, são inumeráveis as imagens que os olhos dos cineastas têm materializado dessa mesma cidade. É impossível não lembrar o poema “Noturno”³ (1922) de Mário de Andrade: “Luzes do Cambuci pelas noites de crime...Calor!...e as nuvens baixas muito grossas feitas de corpos de mariposas, rumorejando na epiderme das árvores [...]”, quando vemos a delicada e inesquecível sequência em que Zeca (Gianfrancesco Guarnieri) pedala sua bicicleta pelas ruas do Cambuci em *O grande momento* (1958), filme de Roberto Santos. Ou associar os poemas

1. ANDRADE, Mário. Prefácio Interessantíssimo. In: RODRIGUES, Medina A. (et. al.). *Antologia da literatura brasileira: textos comentados*. São Paulo: Marco, 1979, pp. 28-32.

2. As datas entre parênteses correspondem ao ano de publicação original.

3. ANDRADE, Mário. *São Paulo! Comoção de minha vida*. Seleta Organizada por Telê Ancona Lopez e Tatiana Longo Figueiredo. São Paulo: Unesp/Prefeitura Municipal/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012, p. 27.

“Anhangabaú”⁴ e “Na Rua Barão de Itapetininga”⁵ com a personagem Carlos no filme *São Paulo Sociedade Anônima* (1965), de Sergio Person. As ruas da São Paulo de Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Guilherme de Almeida eram as do centro ou dos bairros próximos ao chamado Centro da Cidade. Quando ainda existia um centro da cidade. Mas “a cidade é sempre um organismo em mutação, pois, a cada instante, há algo mais que a vista não alcança, mais do que o ouvido possa perceber, uma composição nova em um cenário novo que espera ser analisado”⁶ ou mostrado sob outras lentes. E nessa mutação os bairros distantes se aproximam do centro ou mesmo se transformam em lugares-centro, as ruas são outras e novas, ou ainda, antigas ruas que se tornam grandes avenidas. Avenida São João, Avenida Nove de Julho, e hoje a mais famosa delas: a Avenida Paulista. No entanto, sejam as ruas da São Paulo do início do século XX ou as atuais, um aspecto não fugiu aos olhos dos poetas e dos cineastas: a cidade em constante movimento. O trânsito, a multidão, as questões sociais, os amores. São muitos os fragmentos de imagens para serem contemplados e analisados. Fragmentos de imagens que são juntados, montados e devolvidos aos olhos de todos que por ela transitam e vivem em constantes deslocamentos.

Se “olhar para as cidades pode dar um prazer especial, por mais comum que possa ser o panorama [...]”, e se é verdade que “cada cidadão tem vastas associações com alguma parte de sua cidade, e a imagem de cada um está impregnada de lembranças e significados”⁷, penso que seja interessante perceber como o olhar do cineasta pode narrar essa cidade.

São muitos os filmes que poderiam ser sugeridos, mas para essa resenha creio que o filme *Não por acaso* (2007), de Philippe Barcinski, é exemplar para mostrar, ao mesmo tempo, a intensa narrativa desenvolvida enquanto os protagonistas se deslocam na e pela cidade de São Paulo, e como o cinema pode revelar uma poética do imaginário em deslocamentos.

2. NÃO POR ACASO AS HISTÓRIAS SE CRUZAM NOS SEMÁFOROS DA CIDADE.

A cidade é São Paulo e a personagem central da ficção é Ênio, um engenheiro de tráfego que tem em suas mãos o comando dos semáforos da cidade. O primeiro plano do filme é uma aérea em *travelling* sobre a cidade, e nosso olhar é conduzido, juntamente com o movimento dos carros pelas ruas, avenidas, fios elétricos e viadutos para dentro do filme e da sala de controle de trânsito onde Ênio trabalha. Os primeiros sons são dos carros, de vozes ditando nomes de ruas, de bairros, de relato de problemas de engarrafamento e comandos de desvios do trânsito devido as colisões. Sentado em frente à tela de seu computador e de frente para as inúmeras outras telas, movendo mecanicamente o *mouse*, com rápidos cliques, Ênio nos mostra a cidade de dentro e de fora da tela do computador. Pela câmera do diretor e pelas telas dos monitores da sala de controle do trânsito, passamos a acompanhar uma dupla narrativa: a história

4. Idem, p. 26.

5. Idem, p. 62.

6. LIMA, Rogério. Mapas textuais do imaginário fragmentado da cidade. In: FERNANDES, Costa; LIMA, Rogério. *Imaginário da cidade*. Brasília/São Paulo: Universidade de Brasília/ Imprensa Oficial do Estado, 2000, p. 9.

7. LYNCH, Kevin. *A Imagem da Cidade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 2.

das personagens em constante deslocamento pela cidade e a própria cidade que traz como uma de suas marcas a de nunca parar, mesmo quando os faróis fecham, mesmo quando a noite quer escurecer o dia e ocultar as pessoas “na névoa violeta que sitia São Paulo”, como escreveu certa vez Oswald de Andrade⁸ e que a fotografia de Pedro Farkas tão bem traduziu nas passagens entre dia e noite na vida da cidade e das personagens. A cidade pulsa.

Crédito: Reprodução



Aérea sobre São Paulo. Avenida Nove de Julho.

Pela câmara do diretor olhamos São Paulo do alto e a imagem que vemos é a de um gigantesco bloco de pedra cinzenta, um mosaico cinza, “um jardim de granito, composto por muitos jardins menores”⁹ e a medida que a câmera vai aproximando o foco podemos perceber suas ruas como se fossem nervuras que aos poucos vão apresentando a vida que ferve na cidade. Pela voz em *off* de Ênio olhamos para a cidade que ele descreve através da janela de seu apartamento. Na verdade, descreve um fragmento de sua monografia, *O trânsito e a dinâmica dos fluídos*:

Somos todos partículas. Átomos. Elementos químicos, células, pessoas. Nos locomovemos. É isso que as partículas fazem. São atraídas e repelidas. O ar vai do quente para o frio. As cargas elétricas, do positivo para o negativo. Os planetas se atraem. E nós, os indivíduos, para onde vamos? Temos o livre-arbítrio. Vamos para onde queremos, o que torna nossos fluxos bem mais complexos de se organizar. O modelo matemático do trânsito é o mesmo da dinâmica dos fluídos. A água correndo pelos canos. Cada carro é como se fosse uma molécula de água. O espaço entre eles é a pressão, poucos carros, pouca pressão e o trânsito flui bem. Se a água é represada, muitos carros, pouco espaço entre eles, mais pressão. Só que a cidade não é apenas um cano, é um emaranhado de canos com água correndo para diferentes direções.

8. ANDRADE, Oswald. Sex-Appeal-Genaro. In: BOAVENTURA, Maria Eugênia (org.). *Estética e Política*. São Paulo: Globo, 1992, p. 132.

9. SPRIN, Anne Whiston. *O jardim de granito. A natureza no desenho da cidade*. São Paulo: Edusp, 1995, p. 20.

A cidade é parte da natureza. Na cidade, tudo pulsa.

Quando o dia revela a cidade, o filme revela os fragmentos da cidade escolhidos pelo diretor para narrar íntimas histórias também organizadas a partir dos fragmentos da vida das personagens do filme. E se a cidade real transformada em cidade da narrativa ficcional não mostra seu passado porque “ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos para-raios [...]”¹⁰, ela conta por entre ruas, carros, fios e cabos elétricos, o passado que Ênio guarda na memória e o presente que contempla pela tela do computador.



Crédito: Reprodução



Crédito: Reprodução

10. CALVINO, Ítalo. *Cidades invisíveis*. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, pp. 14-15.

Avenida Nove de Julho – anoitecendo e amanhecendo.

Com olhos fixos no monitor, além de controlar o trânsito e os semáforos, Ênio localiza a rua onde funciona a Livraria Letras e Formas. Após centralizar o foco e aproximar a câmera até o interior da livraria, apresenta-nos às duas outras personagens: sua ex-mulher Mônica que, ao que tudo indica, ainda ama e a filha Bia com quem nunca teve contato. O futuro, o *acaso*, decidirá enquanto os protagonistas se deslocam pelas ruas da metrópole, pelos edifícios e viadutos, seja de carro, a pé ou de bicicleta.

No cruzamento, numa faixa de pedestre, entre semáforos, o acaso atravessa as vidas das personagens: Ênio, Mônica, Bia, Pedro, Teresa e Lúcia. Ênio e Pedro acreditam que é possível controlar a vida e os sentimentos. Ênio, como sabemos é engenheiro de trânsito e controla a mais caótica e polifônica cidade do país. Pedro, que herdou do pai uma marcenaria, fabrica mesas de bilhar e tem na sinuca a fixação de controlar as bolas e o jogo. Além das mesas de bilhar, trabalha a marchetaria, arte que, igual ao jogo, exige paciência, minúcias e detalhes. Se as personagens masculinas são metódicas, as femininas se definem por outros ângulos. Mônica é a ex-mulher de Ênio e dona da livraria Letras e Formas onde a filha também trabalha; Teresa é namorada de Pedro e estudante de Antropologia; Lúcia é inquilina de Teresa, executiva e se define como “operadora de futuros”, trabalha com *commodities*. No entanto, apesar de diferentes dos homens, aproximam-se deles. São partes da dinâmica da cidade. Vendem, portanto; trabalham com fluxos de mercadorias, sejam livros ou *commodities*. São partes de um sistema que pede o movimento constante e repetitivo como ensaiar os movimentos das jogadas de sinuca e controlar o trânsito. Bia, filha de Ênio sempre viveu com a mãe e Jaime, atual marido de Mônica. Sua determinação: conhecer e conviver com o pai, Ênio.

3. NO DESLOCAMENTO, O CINEMA REVELA A POÉTICA DO IMAGINÁRIO

A determinação de Bia de conhecer e conviver com o pai põe em desequilíbrio o controle da rotina e dos sentimentos uma vez que o controle não será mais o dos fluxos materiais de semáforos, mas dos sentimentos, do imaginário “que constitui uma espécie de plano intermédio que induz estruturas psíquicas comuns comandando simultaneamente cada um a imaginar um mundo próprio”¹¹ e porque o imaginário “representa sem dúvida uma matriz de desejos, de modelos, de sentidos e de valores que permitem que os humanos estruturam a sua experiência, desenvolvam as suas construções intelectuais e deem início a ações”¹². Determinação revelada por Mônica no encontro que tem com Ênio, quando ela lhe diz que Bia quer conhecê-lo. Mônica se despede. Após esse breve encontro, Ênio sai caminhando. A música que até esse momento havia sido instrumental, agora é cantada e o verso “devolve-me os laços meu amor” acompanha Ênio pelas ruas de São Paulo.

11. WUNENBURGER, Jean-Jacques. Prefácio. In: Araujo, Alberto Felipe, Baptista, Fernando Paulo (org.). *Variações sobre o imaginário*. Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas. Lisboa, Instituto Piaget, 2003, p. 17.

12. Idem, *ibidem*.

Corte. Ênio entra na sala de controle de trânsito. Ao chegar, vê seus colegas em frente à imensa tela comentando o trágico acidente. Quando os colegas aproximam o foco na imagem do acidente, Ênio reconhece o carro da livraria. Pela tela dos computadores, Ênio toma conhecimento da morte de Teresa e Mônica, próximo ao edifício Joelma, um dos símbolos trágicos da cidade de São Paulo. Tal como se referiu Wunenburger, citando Gilbert Durand: “o homem nunca se ilumina tanto como quando é retomado em sua unidade viva”¹³ e Ênio que tem o amor por Mônica enraizado na memória e na alma, terá que enfrentar a dor da morte e, ao mesmo tempo, projetar o futuro.

Após a morte de Mônica e Teresa, passamos a conhecer a história de Pedro, Teresa e Lúcia. Quase todas as cenas são internas. Pedro sempre dentro da casa, que também é a marcenaria herdada do pai, que possui um salão onde guarda as mesas fabricadas e jogam após o dia de trabalho. Na mesa de bilhar, Pedro risca, desenha e ensaia as sequências das jogadas de sinuca. Tudo matematicamente calculado. Teresa de mudança para a casa de Pedro, aluga o apartamento para Lúcia. Na repetição do acidente, tomamos conhecimento da intimidade da vida, dos conflitos, do amor de Pedro por Teresa e umas poucas cenas em que a personagem anda pela cidade. Naquele dia, Teresa sai da casa para ir à biblioteca, desce as escadarias e atravessa a faixa de pedestres onde é atropelada por Mônica.

Na repetição do acidente, acompanhamos a mudança da narrativa. Na verdade, uma dupla mudança: a relação entre as personagens e a relação delas com a cidade. A narrativa muda e as histórias, a partir desse fato, são simultaneamente relatadas enquanto os protagonistas se deslocam pela cidade. No constante deslocamento das personagens pelas ruas, avenidas e viadutos continuamos reconhecendo símbolos da cidade e as mudanças que o tempo a ela impôs. Na repetição, entendemos que a “cidade é redundante: repete-se para fixar alguma imagem na mente [...] e “a memória é redundante: repete os símbolos para que a cidade comece a existir”¹⁴, bem como percebemos que o deslocamento não será apenas das personagens pela cidade, mas da representação da própria cidade. Se antes a cidade era apresentada pelas telas dos computadores, se os fluxos eram na maioria das vezes de carros em avenidas, ruas e viadutos engarrafados; se a cidade era apenas observada, agora a cidade será experimentada tanto no trânsito, dentro de veículos de transporte como nas praças e calçadas.

Os fluxos serão sem dúvida mais complexos e difíceis de organizar e de prever porque da mesma forma que a cidade possui sua lógica; se “constitui como um conjunto de recordações que dela emergem, assim como nosso relacionamento com ela é estabelecido, o que faz com que a cidade se anime com nossas recordações”¹⁵, o imaginário está enraizado na história própria de cada indivíduo. Na lógica da cidade que não é feita apenas para ser olhada, mas para ser vivenciada tanto como parte da natureza e como resultado das transformações humanas, a lógica que regia o cotidiano e a vida de Ênio e Pedro teve que ser revista quando Bia e Lúcia resolvem atravessá-la.

13. Idem, p. 18.

14. CALVINO, Ítalo, op. cit., p. 23.

15. CANEVACCI, Massimo. *A cidade polifônica. Ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana*. Tradução de Cecília Prado. São Paulo: Studio Nobel, 1993, pp. 22-23.

As mudanças na vida de Ênio começam quando Bia vai até seu apartamento, bate em sua porta e se apresenta. As mudanças na vida de Pedro começam quando ele é obrigado a sair de sua marcenaria e ir até o apartamento que Teresa havia alugado para Lúcia e estava inundado pelo rompimento de um cano. É quando conhece Lúcia. A partir desses encontros, os deslocamentos são constantes e a cidade passa a ser um espaço experimentado, praticado mediante novos trajetos. Ênio e Bia após o estranhamento do primeiro contato e do silencioso retorno até a livraria, combinam de se encontrar no domingo.

O local do passeio é o Elevado Costa e Silva, mais conhecido como “Minhocão”. Um outro e polêmico símbolo da cidade. Caminham pelo Minhocão, ao lado de crianças correndo e outras pessoas andando de bicicleta, patins, skates ou simplesmente andando. Ênio fala de seu trabalho, dos semáforos, dos fluxos, da matemática dos faróis, do trânsito: “Trânsito é uma negociação de prioridades. Durante a semana no Elevado a prioridade é dos carros. Hoje (domingo) é das pessoas, do lazer”. Explica o nome da operação: “Vari 17”. Vari de variação. Bia pergunta se esse era o trabalho dele. No meio do caminho, Bia convida Ênio para alugar uma bicicleta. Ênio diz não saber andar de bicicleta e pergunta se Bia quer conhecer o seu primeiro posto de trabalho. “Dá para ir andando”, diz Ênio. Do alto do prédio, contemplam a cidade. Ênio fala: “A gente se esforça tanto para prever as coisas e uma coisa acontece agora e a gente não sabe no que vai dar”. Bia fala do enterro da mãe e os primeiros fios do laço começam a ser tecidos.

Em casa, Pedro, que mantém tudo o que é de Teresa exatamente como era antes do acidente, lembra-se da máquina fotográfica dentro da bolsa dela. Pega a bolsa, retira o filme da máquina e leva para revelar as fotos que ela havia tirado na noite em que foram a um campeonato de bilhar. Pedro espera pela revelação das fotos, e à medida que as fotos vão sendo apresentadas, é como se fosse um filme: os dois andando pelas ruas de São Paulo na noite anterior ao acidente. Pedro liga para Lúcia e pergunta se ela tem duas horas de intervalo. Ela responde que não, mas muda de ideia e vai ao encontro de Pedro. Ele leva Lúcia até o Pico do Jaraguá, outro símbolo da cidade. Sobre a enorme pedra, contemplam a cidade e a imensidão de prédios e a mata que a contorna. Com a cidade ao fundo, fotografam-se.

Vista desse ângulo, São Paulo transforma-se e o jardim de granito mostra porque é feito de pequenos outros jardins “dispostos num mundo-jardim. Partes do jardim de granito são cultivados intensamente, mas a maior parte não é reconhecida e é negligenciada”¹⁶. Pedro e Lúcia, que ainda não experimentam a cidade, principiam sobre ela um olhar quase emocionado.

Bia corre pelas ruas de bicicleta até chegar ao edifício onde Ênio trabalha. Ênio espera por ela e diz que têm duas horas de almoço. Bia lhe entrega uma planta, e os dois seguem a pé pela cidade. Comendo um sanduíche, param na praça com camelôs vendendo roupas. Bia compra uma camisa e dá de presente a Ênio. Os lugares por onde andam são as amplas praças e não mais o interior de apartamentos ou sala de controle de trânsito.

16. SPRIN, Anne Whiston, op. cit., p. 20.

Os encontros se tornam diários, e tudo o que era árido começa a ganhar novas cores. No interior do apartamento, em destaque na estante, a planta dada por Bia enfeitada um móvel. Pai e filha tomam café e conversam sobre o novo apartamento que Ênio procura. No entanto, ao procurarem uma nova casa, Bia ouve Ênio dizer para a corretora de imóveis que a casa é muito grande porque ele vive sozinho. Bia se afasta e olhando as árvores do jardim através da janela, chora. Ênio senta-se ao lado dela e explica que não poderão viver juntos. No caminho de volta, Bia conta para Ênio que fará um intercâmbio fora do país. Lúcia, que havia dormido na casa de Pedro, levanta para ir ao banheiro. Pedro pergunta se ela quer omelete, ela responde que não. Diz a Pedro que quer apenas um café. Ao sair do banheiro e ver que tudo de Teresa estava impecavelmente arrumado, vê uma foto exatamente igual a que tirou no Jaraguá, e que Pedro não ouvia o que ela lhe dizia e ainda repetia as falas de Teresa enquanto preparava a omelete. Lúcia sai e pega um táxi. Como o movimento do trânsito e a alternância dos faróis, as histórias ganham velocidade e os deslocamentos são cada vez mais rápidos.

Na manhã seguinte, Ênio anda pela casa, olha constantemente para o relógio, abre a porta e olha a cidade pela janela do apartamento. Bia não veio. Ao chegar à sala de controle do trânsito, Ênio novamente localiza a livraria e vê Bia sair com as malas, entrar no carro de Jaime e sair. Pelo monitor, vê a filha se afastando e o carro se misturando aos outros. Entra em desespero. Tenta contato com os operadores de faróis e não consegue. Não consegue nenhum contato para mudar o fluxo dos carros. Sai em correria e, no meio dos carros, vai traçando mentalmente os possíveis caminhos que Jaime e Bia farão em direção ao aeroporto. Correndo entre carros e comandando os operadores nas mudanças dos fluxos e dos semáforos Ênio vai alterando a lógica do trânsito e da cidade até conseguir parar São Paulo e chegar ao carro em que Bia está. Abre a porta e entra no carro para surpresa da garota.

Pedro, ao perceber que Lúcia foi embora, sai correndo pelas ruas, viadutos, avenidas até o prédio onde ela mora. Como Ênio havia parado a cidade, ela ainda não tinha conseguido chegar em casa. Pedro bate na porta, aperta a campainha, e como Lúcia não atende, abre a bolsa, tira uma toalha, a garrafa térmica, um copo e arruma no chão em frente à porta de Lúcia. Enquanto desce a escada, Lúcia chega pelo elevador e se depara com o café, pega a garrafa térmica, coloca o café no copo, próximo à janela, toma o café olhando a cidade. Pedro atravessa a calçada cheia de árvores e sorri enquanto olha a cidade.

O cinema narrador, ao recolher fragmentos da cidade e de histórias, nos revelou que o “imaginário não é apenas uma coleção de imagens adicionadas, um *corpus*, mas uma rede onde o sentido está na relação”¹⁷ e nos fez lembrar da cidade de Lalage e o privilégio concedido a ela pela lua: a de crescer com leveza¹⁸. Leveza que, embora São Paulo não tenha recebido da lua, pode ser identificada no olhar de Lúcia contemplando a cidade da janela de seu apartamento e nos olhos de Bia e Ênio andando de bicicleta sobre o Minhocão em direção ao lilás que sitia São Paulo ao entardecer.

17. GODINHO, Hélder. Imaginário e Literatura. In: ARAÚJO, Alberto Felipe; BAPTISTA, Fernando Paulo (org.). *Variações sobre o imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003, p. 141.

18. CALVINO, Ítalo, op. cit., p. 70.

No emaranhado de diferentes fios que formam o tecido da cidade e da vida, em meio aos carros, viadutos, avenidas, faróis em que a narrativa do filme é construída, Ênio vai reencontrar o laço que até então era vivido no desejo, por trás da tela do computador controlador de tráfego e que o acaso por não existir permitiu.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário. **São Paulo! Comoção de minha vida. Seleta Organizada por Telê Ancona Lopez e Tatiana Longo Figueiredo.** São Paulo: Unesp/Prefeitura Municipal/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012.

_____. Prefácio Interessantíssimo. In: RODRIGUES, Medina A. (et. al.). **Antologia da Literatura Brasileira: textos comentados.** São Paulo: Marco, 1979.

ANDRADE, Oswald. Sex-Appeal-Genaro. In: BOAVENTURA, Maria Eugênia (org.). **Estética e Política.** São Paulo: Globo, 1992.

CALVINO, Ítalo. **Cidades invisíveis.** Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANEVACCI, Massimo. **A cidade polifônica. Ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana.** Tradução de Cecília Prado. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

GODINHO, Hélder. Imaginário e Literatura. In: ARAÚJO, Alberto Felipe; BAPTISTA, Fernando Paulo (org.). **Variações sobre o imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas.** Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

LIMA, Rogério. Mapas textuais do imaginário fragmentado da cidade. In: FERNANDES, Costa; LIMA, Rogério. **Imaginário da cidade.** Brasília/São Paulo: Universidade de Brasília/ Imprensa Oficial do Estado, 2000.

LYNCH, Kevin. **A Imagem da Cidade.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

NÃO POR ACASO. Direção: Philippe Barcinski. 2007. 100 min.

SPRIN, Anne Whiston. **O jardim de granito. A natureza no desenho da cidade.** São Paulo: Edusp, 1995.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. Prefácio. In: Araujo, Alberto Felipe, Baptista, Fernando Paulo (org.). **Variações sobre o imaginário. Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas.** Lisboa, Instituto Piaget, 2003.

O Menino e o Mundo

– O simples e o complexo na mesma obra

Claudia Mogadouro

Historiadora, mestre e doutora em Ciências da Comunicação, especialista em Gestão de Processos Comunicacionais. Formadora audiovisual de professores, pesquisadora do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP) e do Observatório de Comunicação, Liberdade de Expressão e Censura (OBCOM). Coordenadora do grupo interdisciplinar Cinema Paradiso. E-mail: claudia.mogadouro@gmail.com

Resumo: O texto analisa a obra *O Menino e o Mundo*, filme de animação dirigido por Alê Abreu, contando seu processo de produção, abordando os aspectos estéticos e temáticos, além de contextualizar a importância dessa obra no reconhecimento mundial da animação brasileira. O artigo fala de uma obra feita de forma artesanal e com técnicas simples alcançando alto grau de complexidade, tendo como pano de fundo a cultura e a história da América Latina. A experiência estética que o espectador vivencia é algo forte e incomum na recente cinematografia brasileira.

Palavras-chave: *O Menino e o Mundo*; animação brasileira; América Latina; complexidade e simplicidade.

Abstract: The paper analyses the work *The Boy and the World*, an animation film directed by Alê Abreu; we discuss the production process of the film, its aesthetic and thematic aspects and its importance in the global recognition of Brazilian animation production. The paper reflects on the work, which was a hand-made production with simple techniques reaching high level of complexity and having as background the culture and history of Latin America. The aesthetic experience of the viewer is strong and unusual in the Brazilian cinema context.

Keywords: *The Boy and the World*; Brazilian animation film; Latin America; complexity and simplicity.

1. INTRODUÇÃO

É preciso restaurar (a unidade complexa da natureza humana), de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos.

(Edgar Morin)

O filme de animação *O Menino e o Mundo*, dirigido por Alê Abreu, já vinha revelando uma rara unanimidade entre os críticos de cinema, nos festivais e mostras internacionais das quais participou em 2013. O aplauso do público,

após o lançamento comercial brasileiro em janeiro de 2014, só confirmou que se tratava de uma novidade muito especial no cenário da animação brasileira. Não é exagero afirmar que sua relevância vai além dos filmes de animação. Traz bons ventos à cinematografia brasileira como um todo, afirmando-se como uma de nossas melhores produções audiovisuais dos últimos tempos.

Tentarei esboçar alguns dos aspectos que fazem deste filme uma obra-prima do audiovisual brasileiro e mundial. Certamente, muitas críticas e estudos ainda serão escritos sobre essa animação tão mágica e poética.

Em junho de 2014, depois de circular por muitos festivais mundiais, sempre arrebatando prêmios, veio o veredito do festival mais conceituado do mundo da animação: o melhor filme no Festival de Annecy, na França. Até 2013, o Brasil nunca tinha participado na mostra competitiva deste festival. Sua estreia deu-se com *Uma história de amor e fúria*, de Luiz Bolognesi (2013), premiado como melhor filme pela crítica especializada. Em 2014, ganhou novamente o primeiro prêmio, com *O Menino e o Mundo*, sendo que, desta vez, o reconhecimento foi de crítica e público. Segundo Luiz Bolognesi, que compôs o júri do festival de 2014, o boom da atual fase da animação brasileira pode ser comparado ao sucesso da bossa nova, no início dos anos 1960¹. Segundo o cineasta, a animação brasileira tem se destacado mundialmente por seu radicalismo e por sua marca autoral. A prova disso é que *O Menino e o Mundo* custou menos de 2 milhões de reais e ganhou de produções americanas e japonesas – os craques da animação mundial – que custaram mais de 20 milhões.

2. IDEIAS SOLTAS EXPRESSAS POR UMA FELIZ CONJUNÇÃO DE SOM E IMAGEM

Segundo Alê Abreu², as ideias iniciais para fazer esse filme surgiram logo na fase de finalização de seu primeiro longa – *Garoto Cósmico* (2008) – quando ele abraçou um projeto de pesquisa sobre a conturbada história do continente latino-americano, do ponto de vista das canções de protesto. De mochila nas costas, percorreu diversos países, estudando história e música, levando consigo um caderno de anotações, uma espécie de diário com rascunhos de ideias e muitos desenhos. Foi nessa viagem que o menino lhe surgiu. Batizado inicialmente de Cuca, tempos depois perdeu o nome. O diretor optou por chamá-lo apenas de Menino.



Crédito: Alê Abreu

1. Entrevista de Alê Abreu e Luiz Bolognesi sobre o boom da animação brasileira no Programa Metrôpolis de 25 jun. 2014, na TV Cultura. Disponível em: <<http://tvcultura.cmais.com.br/metrópolis/videos/luiz-bolognesi-e-ale-abreu-no-metrópolis>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

2. Disponível em: <<http://omeninoemundo.blogspot.com.br>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

Nos anos seguintes, era como se o Menino tivesse vida própria e lhe contasse passagens de sua história, sem linearidade e sempre na ambiência daquela viagem e da música latino-americana. A primeira imagem que brotou foi a de um garoto em um jardim muito colorido, brincando com bichos e plantas, até que é levado pelo vento, aventurando-se pelo mundo. A motivação de sua viagem é a saudade do pai, que tomara um trem em busca de trabalho no campo ou na indústria, já que a plantação de sua pequena propriedade não mais sustentava a família.

O processo de produção do roteiro se deu de forma atípica. Ideias desconexas foram se juntando, ligadas muito mais por música e desenhos, já que o cineasta é artista plástico e tem forte ligação com a linguagem musical. Talvez por isso, há poucos diálogos no filme, que são falados em português de trás para a frente. Desta forma, a palavra “menino” é falada “oninem”. A palavra “adeus” é “sueda”. O mesmo se aplica às propagandas e telejornais que estão sempre nesta linguagem (escrita e falada), dispensando palavras claras. A crítica à mídia é mordaz, mostrada como elemento de alienação e manipulação ideológica.

A narrativa com cores e som conjugados traz um sentimento nostálgico da infância e do estado natural das coisas. Logo no início do filme, mergulhamos numa experiência sensorial indescritível, quando caímos junto com o Menino no meio das árvores e depois num lago com peixes. Além do forte colorido feito com as mais diversas texturas e técnicas de desenho, somos acompanhados pela sonoridade de Naná Vasconcelos, que nos remete ao som das árvores e das águas. Os perigos que essa criança enfrenta no início do filme, estão na ordem do crescimento natural, dos tombos, galos na testa e arranhões no joelho, que todos nós ganhamos na primeira infância.



Crédito: Alê Abreu

Como o filme é mostrado a partir dos olhos ingênuos e perplexos do Menino, com fala incompreensível, o espectador veste sua pele e sente como ele os problemas do mundo adulto, ainda que não os entenda e que nada lhe seja explicado. Apesar de sentirmos como ele, nós somos adultos, por isso vem uma grande aflição em relação aos perigos que enfrenta.

A união do desenho com a música tem presença muito forte, por exemplo, na representação dos sons da flauta: quando o pai toca a flauta em uníssono, o som é representado por bolinhas de uma mesma cor; quando aparecem vários músicos tocando uma música mais harmonizada, as bolinhas são de várias cores. A imagem do pai, cada vez mais distante, se concretiza no som da sua flauta, guiando suas aventuras. Mais adiante, quando o som vem do exército opressor, as bolinhas são pretas. A mesma oposição se dará com os pássaros que lutam: o pássaro preto está do lado do opressor e o colorido representa o movimento popular, sempre renascendo.



Crédito: Alê Abreu

A trilha sonora, composta por Gustavo Kurlat e Ruben Feffer, é essencial na narrativa e mostra influência das canções de protesto latino-americanas. Além do percussionista Naná Vasconcelos, o filme conta com a participação do rapper Emicida³, do GEM – Grupo Experimental de Música e do grupo Barbatuques, marcando cada passo e respiro do menino.

O filme é adequado para qualquer idade, pois, independente de seu engajamento e do pano de fundo sociopolítico, é de uma plasticidade rara. Sua ousadia estética se dá inclusive no intenso uso do branco, em contraponto às paisagens que lembram Paul Klee ou Kandinsky.



Crédito: Alê Abreu

3. O clipe com a música tema do filme – “Aos olhos de uma criança” – de Emicida, pode ser assistido em: <www.youtube.com/watch?v=cpOb3db_Xuc>. Acesso em: 31 jul. 2014.

Outra opção estética interessante é a utilização de traços muito simples no espaço de origem do menino, com cenários feitos com lápis de cor, canetinhas e tintas. À medida que o Menino trava contato com a complexidade do mundo, com as injustiças e aberrações do mundo urbano, a textura dos cenários é invadida por colagens de jornais e revistas, chegando ao ponto de pegar fogo na folha do desenho, transformando-se em vídeo, em uma cena quase apocalíptica.



3. A IDENTIDADE LATINO-AMERICANA EM TEMPO E ESPAÇO INDEFINIDOS

O Menino e o Mundo não localiza o espectador nem no tempo nem no espaço. Somos levados como o Menino, num tempo impreciso, a lugares imaginários, mas nem por isso irreais. Saindo de seu jardim colorido e poético, ele conhece a realidade dos processos de trabalho capitalista em todas as suas etapas: plantações de algodão em larga escala, tecelagem, distribuição para o mercado consumidor, exportação e, por fim, a publicidade incitando ao consumismo. A chegada da tecnologia para os trabalhadores significa o desemprego e a acentuação da exclusão.

Apesar dessa imprecisão, não há como não pensar nos processos semelhantes de colonização pelos quais passou todo o continente latino-americano. Primeiro, como colônia fornecedora de matéria-prima e mão de obra barata. Depois, a condição de todos esses países terem sido governados por ditaduras militares, representadas no filme por grandes tanques de guerra – como se fossem máquinas-monstro. O clima de opressão é quebrado várias vezes por uma trupe de músicos e dançarinos, com gorros e ponchos coloridos, tocando músicas alegres, ao som da flauta-pan. São momentos de respiro, como a lembrar que a resistência popular não morreu e dará alento a esse Menino tão solitário.

A situação de dependência mantém-se até hoje no mundo globalizado. O descaso com que são tratados os trabalhadores é mostrado tanto no trabalho do campo como na fábrica. Outra crítica importante é a questão da destruição do meio ambiente. Mas o filme não nos fala apenas de opressão e destruição, mas também da resistência cotidiana criativa e transformadora,

como nos diz Michel de Certeau⁴. O operário que se solidariza com o garoto que mora na periferia, dorme em frente à televisão, toca sua flauta em um lixão e ainda consegue participar de feiras de artesanato aos fins de semana.



A imprecisão e a simplicidade desse Menino desenhado com lápis de cera mostra uma estética minimalista, muito diferente dos grandes estúdios de animação. Essa simplicidade o torna uma criança única e universal, ao mesmo tempo. Há uma cena em que o Menino espera a chegada do trem e vê seu pai. Quando corre para abraçá-lo, ele vê vários homens iguais, uma infinidade de trabalhadores em busca de uma vida melhor. O aperto no coração que sentimos neste momento não se deve apenas ao sentimento de saudade do garoto, mas também à dor dos imigrantes brasileiros e universais, ao abandono dos trabalhadores e suas famílias, à dor da miséria humana.

O Menino e o Mundo é uma obra humanista e densa, que mostra a complexidade do mundo por meio de um desenho simples de menino. E essa simplicidade da essência permite que o filme faça uma forte comunicação com todo tipo de espectador.

Pensando na potencialidade do cinema como instrumento de formação cultural, este é um filme fundamental para ser visto por crianças e adultos, educadores e educandos, pois permite que aflore nosso sentimento de sujeito, como parte de uma sociedade e como parte da espécie humana.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano, artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

O Menino e o Mundo. Direção: Alê Abreu. Brasil, 2014. 80 min.

4. CERTEAU, Michel De. *A invenção do cotidiano, artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2003.

Atividades com Comunicação & Educação – Ano XIX – n. 2

Ruth Ribas Itacarambi

Doutora pela Faculdade de Educação da USP, educadora aposentada do IME-USP, pesquisadora e Professora do Instituto Singularidades, coordenadora do grupo GCIEM (Grupo Colaborativo de Investigação em Educação Matemática) e membro da Equipe SiteEducativa.
E-mail: ruthri@uol.com.br

A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra.
(Freire, 1983)¹

Um cidadão "innumerate" hoje é tão vulnerável quanto o camponês analfabeto do tempo de Gutenberg.
(Steen, 1997)²

Este alfabetismo aumentado tiene por característica que no puede prescindir de un conocimiento de la información en sus varias dimensiones, que sea noticias, datos, documentos
(Frau-Meigs, 2014)³

No Brasil, desde 2001, o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, parceiros na criação e implementação do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) têm se dedicado a avaliar as habilidades de leitura, escrita e matemática, classificando os respondentes em quatro níveis de alfabetismo: analfabetos, alfabetizados em nível rudimentar, alfabetizados em nível básico e alfabetizados em nível pleno, sendo os dois primeiros níveis considerados como analfabetismo funcional.

A Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) sugeriu a adoção do conceito de alfabetismo funcional que corresponde a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e de usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Em todo o mundo, a modernização das sociedades, o desenvolvimento tecnológico, a ampliação da participação social e política colocam demandas cada vez maiores com relação às habilidades de leitura, escrita e cálculos. A questão não é mais apenas saber se as pessoas conseguem ou não ler, escrever, fazer operações com números, mas também o

que elas são capazes de fazer com essas habilidades. Isso quer dizer que, além da preocupação com o analfabetismo, problema que nos atinge enquanto país em desenvolvimento, emerge a preocupação com o alfabetismo, ou seja, com as capacidades e usos efetivos da leitura escrita e cálculos nas diferentes esferas da vida social.

No meio educacional brasileiro, letramento (literacia) para a língua portuguesa e numeramento (literacia quantitativa) para matemática são os termos que vem sendo usados para designar o conceito de alfabetismo, que corresponde ao *literacy*, do inglês, ou ao *littératie*, do francês, ou ainda ao literacia, em Portugal⁴.

A literacia verbal e a literacia quantitativa são análogas, no que respeita as competências necessárias a uma participação diligente e refletida na sociedade atual. No século XXI, ambas as literacias são qualidades indissociáveis de uma pessoa letrada. Entretanto, o desenvolvimento tecnológico traz novas literacias como a: digital, fotovisual, de informação etc. Para Gilster (1997)⁵, literato e pesquisador que cunhou o termo literacia digital, trata-se da “extensão lógica da própria literacia da mesma forma que o hipertexto é uma extensão da experiência da leitura tradicional”.

Nesta perspectiva, apresentamos o artigo de Divina Frau-Meigs, “Transletamento: operar a transição digital e o domínio das culturas da informação” que coloca as seguintes questões sobre literacia: “Como pensar a articulação entre os vários letramentos? Separada ou globalmente? Como caracterizar a convergência nas práticas de informação entre os três campos de saber sobre a informação, quais sejam: a educação para os meios de comunicação (informação como comunicação de massa), a informática (informação como código e dado) e a informação documental (informação como documento)?”.

As histórias em quadrinhos (HQs) são mídias de grande influência na sociedade moderna. Assim, apontamos o artigo de Edson Pereira da Silva e Alan Bonner da Silva Costa, “*Niquel Náusea* vai a escola: usos dos quadrinhos em sala de aula”. Pois o uso pedagógico de quadrinhos na escola é polêmico. A revista *Niquel Náusea*, um quadrinho *underground* brasileiro, segundo o autor, traz em suas páginas temas como evolução biológica, genética e criacionismo, tratados com humor, ironia e sarcasmo, características marcantes desta vertente dos quadrinhos. Neste trabalho, são discutidos os usos didáticos potenciais de uma história em quadrinhos específica, no ensino de um conteúdo escolar com fortes implicações sociais: a teoria da evolução biológica. Também são apontados possíveis direcionamentos para os usos de histórias em quadrinhos em sala de aula.

Não podemos esquecer a realidade de nossas escolas nas diferentes regiões do país e suas dificuldades de acesso às tecnologias. Assim propostas simples que contribuem para a formação do cidadão alfabetizado funcional com criatividade são fundamentais para novas práticas educativas, mesmo sem o uso de tecnologia. Para refletir sobre isso, apontamos o artigo de Mercês Pietsch Cunha Mendonça, Iolene Lobato e Carlla Barbosa de Moraes, “Espaços educativos na perspectiva da educação integral”. A proposta do artigo é discutir os espaços

1. Educação e mudança. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

2. Disponível em: <www.maa.org/ql/mathanddemocracy.html>. Acesso em: 21 ago. 2014.

3. Transletamento: operar a transição digital e o domínio das culturas da informação. Artigo publicado nesta revista, à página 61.

4. Ribeiro, Vera Masagão. Analfabetismo e analfabetismo funcional no Brasil. MEDIATECA Inaf. Disponível em: <www.ipm.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2014.

5. Gilster, Paul. Disponível em: <www.ncsu.edu/meridian/jul99/downloads/digit.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2014.

educativos como possibilidade de aprendizagem e a investigação percorreu o cotidiano das aulas de ciências, tendo como instrumento a observação participante. Para as autoras, é importante provocar a quebra da rotina, despertar novas realidades, oportunizar a oralidade e, principalmente, motivar a curiosidade.

PRIMEIRA ATIVIDADE

A educação para os meios no século XXI

A atividade está organizada para os cursos de graduação, em particular, os voltados para as Ciências Humanas, como os cursos de Comunicação, Jornalismo e Pedagogia, tem como apoio o artigo de Divina Frau-Meigs, “Transletramento: operar a transição digital e o domínio das culturas da informação” que coloca questões sobre letramento. Está organizada na seguinte sequência didática.

1. Propor a leitura do artigo tendo como roteiro a discussão das questões:
 - O que é letramento ou alfabetismo para a autora?
 - O que esta noção tem a ver com os meios de comunicação?
 - Como pensar a articulação entre os letramentos?
 - Como caracterizar a relação entre as práticas de informação e os campos do saber sobre a informação que são a educação para os meios, informática e informação documental?
2. Fazer a síntese, em grupo, das considerações consultando os dados do Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, responsáveis pela criação e implementação do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) que avalia as habilidades de leitura, escrita e matemática no país.
3. Propor que o grupo consulte no *site* <www.revistas.usp.br/comueduc> o artigo de Guillermo Orozco Gómez, “Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos”, no qual o autor discute o papel da escola e dos professores na formação de alunos como receptores dos meios de comunicação de massa.
4. Discutir a valorização do ensino por competências com ênfase no conhecimento crítico e cidadania apontado no artigo de Divina Frau-Meigs e os principais entraves encontrados para a sua implementação. Comparar as considerações do artigo de Divina com as propostas feitas por Gomez no artigo citado.
5. Registrar o significado de *transletramento* proposto por Divina e sua relação com os modelos de ensino enfocados em competências.
6. Quais são os pressupostos do grupo de investigação Translit abordado no artigo e como os jovens são apresentados na proposta *e-learning* enquanto presença cognitiva e social

SEGUNDA ATIVIDADE

O quadrinho underground

Apesar das histórias em quadrinhos serem uma das mídias de grande influência na sociedade contemporânea devido a seu visual e linguagem simples, principalmente para as crianças e adolescentes, seu valor pedagógico é discutido nas escolas com forte rejeição. No artigo de Edson Pereira da Silva e Alan Bonner da Silva Costa, “*Níquel Náusea* vai à escola: usos dos quadrinhos em sala de aula”, são discutidos os usos didáticos da história em quadrinhos, em especial, no ensino de conteúdos de implicações sociais como: a teoria da evolução biológica e, também, aponta possíveis direcionamentos para os usos de histórias em quadrinhos em sala de aula.

A atividade é destinada aos alunos de graduação das áreas de Ciências e professores da escola do ensino básico e está organizada na seguinte sequência didática:

1. Começar com a leitura do artigo, destacando os itens: a história dos quadrinhos no Brasil apresentada na introdução; o quadrinho *underground* e a cultura no item *Níquel Náusea: uma HQ underground brasileira* e o quadrinho e a teoria evolutiva.
2. Fazer a síntese das ideias do autor e discutir em grupo.
3. Discutir em grupo as análises do autor, citadas abaixo, e registrar a opinião do grupo sobre elas.
 - “Uma informação em formato de história em quadrinhos é melhor e mais rapidamente apreendida por crianças do que por intermédio de qualquer outro meio.”
 - “Alguns trabalhos demonstram que o uso dos quadrinhos na escola pode melhorar a capacidade dos alunos de desconstruir textos em diversos níveis, permitindo a análise dos personagens, da intenção do autor, da história e de seu contexto, além de permitir as correlações entre design gráfico, imagens e palavras.”
4. Consultar nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) a orientação sobre o uso de quadrinhos em sala de aula e como orientam o planejamento e a condução das aulas de Biologia na direção da evolução e da ecologia⁶.
5. Após a leitura do item “*Níquel Náusea: uma HQ underground brasileira*”, escrever o que são os quadrinhos *underground*, quais quadrinhos *underground* conhece e se em algum momento de seus estudos estes ou outros quadrinhos foram utilizados para o trabalho em sala de aula.
6. No artigo, a análise da história em quadrinhos *Níquel Náusea* mostrou que essas tiras servem a um uso metalinguístico em sala de aula, apoiando o ensino da evolução biológica. Você utilizaria quadrinhos em sua sala de aula? Se sim, quais e com que objetivo?

6. BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

TERCEIRA ATIVIDADE

Espaços educativos como possibilidade de aprendizagem

O tema para esta atividade está relacionado com a proposta de Freire para a educação, citada na introdução, e do papel do professor que é o de instigar a curiosidade dos educandos levando-os a desenvolver a capacidade crítica. O artigo de Mercês Pietsch Cunha Mendonça, Iolene Lobato e Carlla Barbosa de Moraes, “Espaços educativos na perspectiva da educação integral”, traz a reflexão sobre a importância de estimular o educando a produzir conhecimento e que este processo começa pela problematização. A atividade esta organizada na seguinte sequência didática.

1. Propor a leitura do artigo “Espaços educativos na perspectiva da educação integral”, destacando os seguintes pontos:
 - O significado de educação integral abordado no artigo.
 - O que as autoras apresentam como espaços educativos.
2. Pesquisar no texto citado de Darcy Ribeiro⁷ a proposta de reformulação da escola, citada pelas autoras, quanto à organização, objetivos e integração social.
3. Propor a reflexão e a análise da proposta tendo como referência a viabilidade dessa escola diante da realidade da educação atual e da disponibilidade de recursos.
4. Propor a leitura do item “Além do Giz” do artigo, fazendo um roteiro do processo desenvolvido pela professora.
5. Analisar a citação “é difícil educar em uma escola integral se ele próprio, o professor ou a professora, não pensa a educação de uma maneira global e não põe em questão sua própria formação distorcida”⁸.

7. RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

8. YUS, Rafael. Um paradigma holístico para a educação. *Revista Pedagógica Pátio*. Porto Alegre, n. 51, ago./out., 2009, p. 2.

