

Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP – Ano XX – n. 1 – jan/jun 2015
Fundada em 1994.

Comunicação & educação

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

Comunicação & Educação / Revista do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. – Ano 20, n. 1 (jan – jun 2015). – São Paulo : CCA-ECA-USP, 2015.

Semestral.
ISSN 2316-9125

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

CDD 21.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 Figaro

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 Munglioli (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 Figaro (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 Frago (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 Jacquot-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 – España); 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).



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

Editores: Adilson Odair Citelli e Roseli Figaro

Comissão de publicação: Adilson Odair Citelli; Ismar de Oliveira Soares; Maria Aparecida Baccega; Maria Cristina Castilho Costa; Maria Cristina Palma Munglioli; Maria Immacolata Vassalo de Lopes; Roseli Figaro; Solange M. Couceiro de Lima;

Editora-executiva: Cláudia Nonato – MTB 21.992

Jornalista responsável: Ismar de Oliveira Soares – MTB 10.104

Diagramação: Balão Editorial

Produção de arte: Balão Editorial

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

Revisão: Balão Editorial

Pareceristas desta edição:

Adilson Odair Citelli
Eneus Barreto Trindade Filho
Marciel Consani
Maria Cristina Munglioli
Mária da Graça Jacintho Setton
Ruth Itacarambi

Produção: Balão Editorial (Rua XV de Novembro, 3687, sala 3 – CEP 15015-110, Redentora, São José do Rio Preto - SP)

EDITORIAL

Estamos em uma quadra histórica singular movida por duas forças fundamentais que se entrecruzam: de um lado as permanentes mudanças no âmbito das tecnologias e, de outro, a necessidade de promover maior inclusão social – inflexão que encontra no sistema educativo instância da maior importância. Um dos subprodutos do empreendimento tecnológico reside nas mudanças que estão marcando a vida contemporânea, em espectro amplo, abrangendo desde as relações pessoais, passando pela organização societária, indo até as estratégias para se obter informação e conhecimento.

Instituições tradicionais como o jornalismo impresso e mesmo a televisão, que durante longo tempo avocaram a condição de fiéis depositários do mercado de notícias, vêm não apenas perdendo público e, não raro, credibilidade, como também demonstram clara dificuldade para conquistar ou fidelizar os segmentos mais jovens. Sem perder de vista os ônus e bônus que trazem consigo, os ambientes comunicacionais à maneira da internet, em suas múltiplas possibilidades de acesso e de que servem como exemplo as mídias locativas, passaram a amalgamar interesses, aprofundar instâncias de uso, promovendo, enfim, um vasto deslocamento das estratégias tradicionais que controlavam o mundo da informação, do entretenimento e da educação.

As redes sociais, os blogs, o Facebook, o Whatsapp, etc., são algumas destas referências que contribuem para a ocorrência de mudanças profundas nas formas de vida, na relação com o tempo, nas dinâmicas que matizam as identidades e as subjetividades, sobretudo dos mais jovens. De certo modo, pensar os processos educativos neste cenário comunicacional, implica reconsiderar as próprias circunstâncias didáticas, pedagógicas, de ensino-aprendizagem, que circundam as salas de aula. Vale dizer, assim como as maneiras mais tradicionais de se obter informação estão sendo colocadas em xeque, o acesso à educação igualmente requisita novas estratégias para se fazer mais proficiente na formação dos jovens.

Uma série de pesquisas recentes envolvendo o mundo das escolas, dos docentes e dos alunos aponta que a educação, em particular a de natureza formal, requisita para a sua completude aberturas que, respeitada a importância das relações permitidas no espaço da sala de aula – com os seus atores, circunstâncias vivenciais, trocas presenciais de experiências, diálogos cujo amadurecimento requisita tempo e ações sistematizadoras – necessitam entrar em sintonia fina com as múltiplas transformações sócio-históricas e socioculturais provocadas pelas mudanças tecnológicas. Deste modo, não se trata de identificar nas técnicas a expressão de algum encantamento reificador, senão de reconhecê-las enquanto mediadores postos a serviço dos seres humanos e cuja dimensão última diz respeito às possibilidades de promover o conhecimento emancipador.

O conjunto de artigos deste número da revista, conquanto vazados em registros diferentes, permite que uma série de problemas postulados na interface comunicação e educação, conforme propostos acima, sejam retomados e aprofundados por nossos leitores.

Os Editores

Sumário

APRESENTAÇÃO / PRESENTATION

Paulo Freire, comunicação e democracia

Roseli Figaro..... 7

ARTIGOS NACIONAIS / NATIONAL ARTICLES

Dalinianas e outras metamorfoses imagéticas / Dalinians and Other Image Methamorphoses

Anna Maria Balogh 17

Práticas educacionais no projeto *Alunos em Rede – Mídias Escolares* e cidadania comunicativa /
Educommunicative Practices in the Project *Alunos em Rede - Mídias Escolares* and
Communicative Citizenship

Jiani Adriana Bonin, Franciele Zarpelon Corrêa..... 29

A violência escolar em matérias de jornal: um imaginário construído em Belém-PA / School
Violence in Newspaper Articles: the Imaginary Constructed in Belém-PA

Livia Sousa da Silva, Kátia Marly Leite Mendonça..... 39

Organizações civis e apropriações das plataformas digitais: desafios e potencialidades da web /
Criteria for the Development of Multimedia Materials

Graça Penha Nascimento Rossetto, Rodrigo Carreiro, Maria Paula Almada e Silva 51

ARTIGOS INTERNACIONAIS / INTERNATIONAL ARTICLES

Aprendizagens na era digital: dentro e fora da escola / Learning in the digital age: inside
and outside school

María Teresa Quiroz Velasco..... 63

Crerios para a elaboração de materiais multimídia / Criteria for the development of
multimedia materials

Javier González García..... 71

GESTÃO DA COMUNICAÇÃO / COMMUNICATION MANAGEMENT

A Educomunicação e o POIE: aproximações possíveis / Educommunication and the POIE:
Possible Approaches

Michele Marques Pereira..... 83

ENTREVISTA / INTERVIEW

- Colin Lankshear e Michele Knobel: aprendizagem social e novas tecnologias / Colin Lankshear e Michele Knobel: social learning and new technologies
Richard Romancini..... 91

CRÍTICA / CRITIQUE

- Imprensa e discurso histórico: a Comissão Nacional da Verdade na Folha de S.Paulo e no O Estado de S. Paulo / Press and Historical Discourse: National Truth Commission on the Newspapers Folha de S.Paulo and O Estado de S. Paulo
Felipe Corrêa de Mello e Maria Aparecida Baccega105

DEPOIMENTO / TESTIMONY

- Caminhos para a divulgação da ciência / Paths for the Dissemination of Science
Jussara Mangini.....117

EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE

- Comunicação e tecnologia: uma experiência de "classe invertida" / Communication and Technology: An Experience of "Flipped Classroom"
André Lemos e Lara Perl.....127

POESIA / POETRY

- Os desafios do itinerário: em torno de Murilo Mendes / The challenges of the itinerary: around Murilo Mendes
Adilson Citelli141

RESENHAS / REVIEWS

- Torre de Marfim – Um panorama sobre a mercantilização do ensino superior nos Estados Unidos / Ivory Tower – An Overview of the Commodification of Higher Education in the United States
Katya Zuquim Braghini147

- Produção transmídia e ficção televisiva ibero-americana / Transmedia Production and Iberoamerican Fictional Television
Ligia Maria Preziosi Lemos.....155

- Esse mundo é dos loucos e Azylo muito Louco. Razão e desrazão em tempos sombrios / Roi de Cœur and Azylo Muito Louco. Reason and Unreason in Dark Times*
Maria Inês Carlos Magno.....161

ATIVIDADES EM SALA DE AULA / ACTIVITIES IN THE CLASSROOM

- Atividades com *Comunicação & Educação* – Ano XX – n. 1 / Activities with Articles of *Communication & Education* – Year XX – n. 1
Ruth Ribas Itacarambi.....169

Paulo Freire, comunicação e democracia

Roseli Figaro

Professora livre-docente do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da ECA-USP, editora da Revista Comunicação & Educação e coordenadora do Centro de Pesquisa em Comunicação e Trabalho (CPCT-ECA/USP).

E-mail: figaro@uol.com.br

Resumo: O objetivo da primeira parte deste artigo é retomar a discussão sobre a base conceitual e a referência teórica freireana que orientam a inter-relação comunicação/educação ou, o neologismo, educomunicação. Sobretudo, vamos nos pautar pelas contribuições do estudo de Venício A. Lima sobre as ideias de Paulo Freire. Na segunda parte, cumprimos o objetivo de apresentar os artigos e os autores da presente edição de *Comunicação & Educação*.

Palavras-chave: comunicação, educação, educomunicação, alfabetização de adultos, Paulo Freire, Brasil

Abstract: The objective of the first part of this article is to resume the discussion on the conceptual basis and Freire's theoretical framework underlying the interrelationship communication/education or the neologism, educational communication. Above all, let us be guided by Venício A. de Lima study about contributions on Paulo Freire's ideas. In the second part, we fulfill the objective of presenting the articles and the authors of this edition of *Communication & Education*.

Keywords: communication, education, educational communication, adult literacy, Paulo Freire, Brazil

INTRODUÇÃO

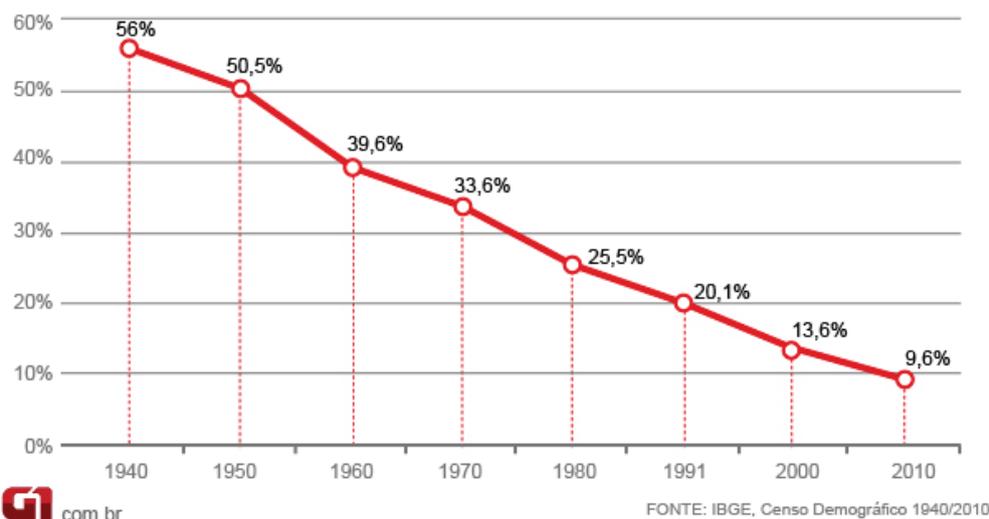
Os apelos para as tecnologias na sala de aula não são novos. Já em 1934 Roquette Pinto fundava a Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro. Os cursos à distância por correspondência formaram muitos técnicos pelo Brasil afora e, no mundo, cresceram, principalmente, na França e na Inglaterra, com o desenvolvimento dos correios. O áudio e o vídeo também foram peças chave, por meio de fitas de vídeo cassete, nos anos de 1970 e 1980. Essas inovações foram demandadas pela necessidade do letramento em diferentes áreas do conhecimento, principalmente, nas disciplinas básicas das Ciências Humanas, Biológicas e Exatas, devido ao tipo de organização da economia e da vida nos marcos das cidades modernas.

A necessidade de força de trabalho qualificada para o desempenho em fábricas e escritórios colocou para o Estado brasileiro o desafio da alfabetização e da formação profissional, sobretudo, para a parcela de mais de 50% da população analfabeta até meados dos anos de 1950. Os dados que estão no Quadro I, cuja fonte é o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística,

demonstram como no período de 1940 a 2010 as taxas do analfabetismo foram caindo muito lentamente. Mesmo na atualidade, a persistência do analfabetismo desafia programas governamentais e mantém-se entre adultos e nas Regiões brasileiras mais pobres.

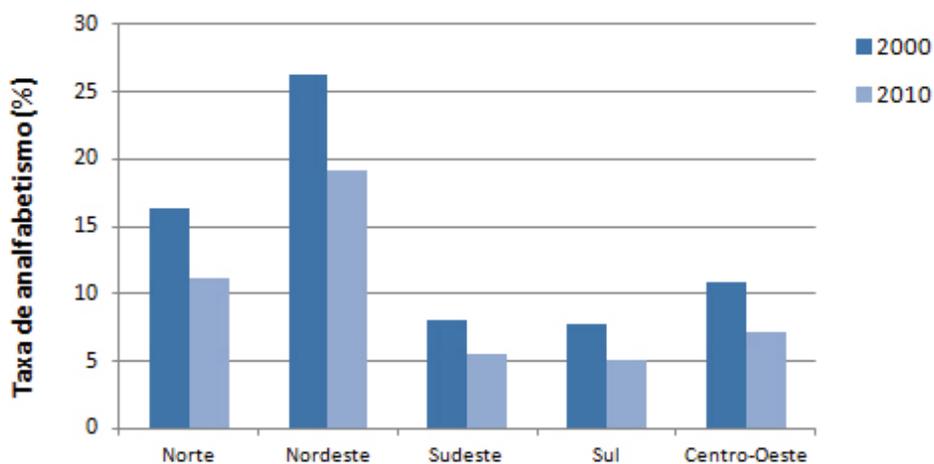
Quadro I

Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil - 1940/2010



Quadro II

Evolução das taxas de analfabetismo por região



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010, Indicadores sociais municipais

No Quadro I chama nossa atenção o dado de que entre as décadas de 1950 e 1960, o Brasil avançou consideravelmente na queda do analfabetismo, passando de 50,5% para 39,6% da população. É a primeira vez que se registra queda tão acentuada em apenas dez anos. Provavelmente, os motivos que contribuíram para essa expressiva queda foram a redemocratização do país, o êxodo do campo para a cidade, a industrialização, os programas de alfabetização e a maior participação da população na vida política do país. É notório também, como indicam os dados do Quadro II, a redução dos índices de analfabetismo, entre os anos 2000-2010, mesmo nas Regiões mais pobres do país. Na Região Sul, os dados indicam em torno de 5% de analfabetos em idade adulta.

Os dados mostram a relevância dos períodos políticos democráticos no Brasil para que a conquista do direito ao letramento e à escola se ampliem efetivamente para o conjunto da população. Essa era a tese principal que dá origem à prática pedagógica de Paulo Freire.

PAULO FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

É nesse contexto que Paulo Freire ganha destaque. Ele próprio, cujo letramento se deu em casa, foi para a escola somente perto dos 15 anos de idade, depois estudou Direito, mas, desde os 23 anos, torna-se professor no curso secundário. Com formação católica, milita entre os progressistas na Ação Católica e é um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular no Recife. Nesse período, tem forte engajamento nas formas de organização popular pela emancipação.

Esse seu engajamento é, sobretudo, voltado para a educação. As experiências com a alfabetização de adultos faz com que ele desenvolva uma abordagem que chama de ‘processo de conscientização’, ou seja, defende que o povo analfabeto e pobre tome consciência de sua condição, de maneira à mobilização política. Seu programa de alfabetização, realizado com sucesso em comunidades pobres do Recife e, especialmente, a experiência realizada em Angicos, RN, com 300 adultos alfabetizados em 45 dias, foi reconhecido pelo então governo democrático de João Goulart, passando a programa oficial do Ministério da Educação em 1963.

Embora e, talvez, exatamente porque obteve bons resultados, a ação do programa de alfabetização de Paulo Freire foi cassada com o golpe civil-militar de 1964. Venício Lima cita o professor Joseph Page, em trecho no qual descreve a invasão do Serviço de Extensão Cultural, dirigido por Freire, da Universidade do Recife:

Uma das primeiras iniciativas do Exército foi invadir a sede do Serviço de Extensão Cultural (SEC), dirigido por Paulo Freire, na Universidade de Recife, e confiscar todo o material utilizado no programa de alfabetização¹.

Depois da prisão, Paulo Freire segue para o exílio no Chile, país no qual vai escrever uma parte importante de sua obra, frente às experiências que desenvolvera com a alfabetização de camponeses. *Extensão ou comunicação* será

1. PAGE, Joseph. The revolution that never was: northeast Brazil 1955-1964. Nova York: Grossman, 1972. Apud LIMA, Venício A. *Comunicação e cultura. As ideias de Paulo Freire*. 2. ed. rev., Brasília: UnB/Perseu Abramo, 2011.

uma delas, publicada no Brasil, em 1971, constitui-se em uma das referências importantes sobre a relação intrínseca que ele estabelece entre comunicação e educação. Os cinco anos que permaneceu no Chile foram muito produtivos e resultaram em dois de seus livros mais importantes: *Educação como prática de liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*.

É nos Estados Unidos, durante o período de dez meses que ministrou cursos em Harvard, que Paulo Freire escreve *Ação Cultural para a Liberdade*. Em seus escritos, Paulo Freire confirma sua adesão intelectual e prática à causa das populações pobres e excluídas do letramento em idade ideal. É também em seus livros que estão entrelaçados o compromisso com a reflexão teórico-metodológica e a prática para a emancipação.

Os conceitos que dão base ao seu pensamento são, sobretudo, aqueles vinculados ao reconhecimento da importância da experiência e da cultura populares para a compreensão do homem comum, como sujeito, ser de vontade e capaz de transformação. Define o conceito de ‘tomada de consciência’ como percurso da construção da autonomia e da emancipação, e, coerente com esses pressupostos, defende a concepção de educação como processo de comunicação e prática de liberdade.

COMUNICAÇÃO/EDUCAÇÃO PARA PAULO FREIRE

Comunicação é, para Paulo Freire, uma característica essencial da humanidade, faz parte da natureza humana. Lima² sintetiza a comunicação para Freire em quatro aspectos: primeiro sua natureza própria e restrita ao ser humano, outros animais não têm a natureza da comunicação humana. Ou seja, a comunicação como realidade existencial e ontológica da natureza humana. A segunda trata da comunicação como diálogo como “compromisso político com a mudança revolucionária na perspectiva dos oprimidos”³. Portanto, a comunicação é relação social contextualizada e histórica. Perspectiva que nos leva ao terceiro aspecto do conceito de comunicação. Ou seja, ela é ação cultural para a liberdade. O quarto aspecto refere-se à comunicação dialógica. Freire entende a comunicação como relação de diálogo que se baseia na relação eu-tu, no processo histórico do contexto de diferentes interesses entre as classes sociais. Portanto, nesse aspecto distancia-se da perspectiva individualista de Martin Buber⁴ (conclamar as pessoas ao amor) à medida que o humanismo radical de Freire está comprometido com o social e o político.

Dessa maneira, conforme Venício A. Lima, pode-se afirmar que

[...] a comunicação significa coparticipação dos Sujeitos no ato de pensar, que o objeto de conhecimento não pode se constituir no termo exclusivo do pensamento, mas, de fato, é seu mediador, e que o conhecimento é construído por meio das relações entre os seres humanos e o mundo, Freire está, na verdade, definindo a comunicação como a situação social na qual as pessoas criam conhecimentos juntas, transformando e humanizando o mundo em vez de transmiti-lo, dá-lo ou impô-lo. A comunicação é uma interação entre Sujeitos iguais e criativos⁵.

2. LIMA, Venício A. *Comunicação e cultura. As ideias de Paulo Freire*. 2.ed. rev., Brasília: UnB/Perseu Abramo, 2011. p.103.

3. Idem.

4. BUBER, Martin. *Eu e Tu*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.

Essa compreensão que Paulo Freire tem da comunicação, como relação social, cujo processo de interação coloca os sujeitos em diálogo, mesmo que eles tenham perspectivas diferentes, é a base da democracia e do espírito de cidadania. A educação, para Freire, deriva dessa perspectiva comunicacional e emancipatória, que só se dá de maneira contextualizada e tendo em conta a totalidade social.

CONSIDERAÇÕES PARA REFLETIR

Muito atuais são as palavras de Paulo Freire. Por meio delas, podemos compreender melhor os grandes desafios que a sociedade brasileira tem pela frente. As novas gerações, cujas vidas estão entrelaçadas pelos *gadgets* tecnológicos, que podem ou não potencializar a comunicação, carecem conhecer a obra de Paulo Freire.

Por isso, nestes vinte anos de *Comunicação & Educação*, temos feito grande esforço para contribuir com a discussão sobre a necessidade de se ampliar a democracia, sobretudo, em relação aos meios de comunicação e a escola. No primeiro número da Revista, a então diretora editorial e fundadora, Maria Aparecida Baccega afirma em seu texto inaugural:

Como diz Paulo Freire, nós vivemos no mundo e com o mundo. E que mundo é esse? É aquele que é trazido até o horizonte de nossa percepção, até o universo de nosso conhecimento. Afinal, não podemos estar “vendo” todos os acontecimentos, em todos os lugares. É preciso que “alguém” os relate para nós⁶.

A autora nos fala de como o “mundo nos chega editado”, dos “filtros” institucionais (família, escola, igreja e meios de comunicação) pelos quais o relato do e sobre o mundo nos chega. E nos chama a atenção para um dos pontos básicos de reflexão sobre o espaço fundamental de inter-relação de comunicação e educação. O mundo que chega a todos nós passa por “filtros de edição”, os quais existem em torno de interesses, os mais diversos e contraditórios, nomeadamente, interesses econômicos. É fazendo jus a essa carta de fundação da revista *Comunicação & Educação* que convidamos nossos leitores a buscar conhecer quais são os “filtros” que estão presentes no “mundo que nos chega editado” e, acompanha este convite, a sugestão da releitura da obra tão fundamental de Paulo Freire.

Passamos a apresentar os artigos e os autores desta edição de *Comunicação & Educação* com a certeza de que esta é nossa contribuição na perspectiva da vitalidade da jovem balzaquiana democracia brasileira.

ARTIGOS NACIONAIS

São quatro os artigos de autores brasileiros que tratam, cada um a seu modo, dos desafios da comunicação na atualidade. Anna Maria Balogh, em *Dalinianas e outras metamorfoses imagéticas*, reflete sobre os

6. BACCEGA, Maria Aparecida. Do mundo editado à construção do mundo. *Comunicação & Educação*. 1994, n.1, p.7.

“processos de metamorfose imagética. Obras do pintor catalão Salvador Dalí servem como inspiração para apontar desafiantes processos de transformação da imagem, num amplo leque que vai desde metamorfoses intratextuais até passagens de suportes como foto para pintura, instalação e até mesmo a serialização em objetos de grife”.

Jiani Adriana Bonin e Franciele Zarpelon Corrêa discutem, no artigo *Práticas educacionais no projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares e cidadania comunicativa*, as práticas no processo de produção radiofônica do projeto *Alunos em Rede – Mídias Escolares* (AlemRede). O objetivo das autoras é compreender “as potencialidades para o aprendizado e o exercício da cidadania comunicativa vinculada à dimensão cultural”. O projeto foi desenvolvido a partir de oficinas pedagógicas de rádio e mídias com estudantes de escolas municipais de Porto Alegre (RS). *A violência escolar em matérias de jornal: um imaginário construído em Belém-PA* é o título do artigo de autoria de Livia Sousa da Silva e Kátia Marly Leite Mendonça. Nele as autoras tratam da “pertinência de um estudo que considere a mídia como partícipe da construção de certo imaginário da violência escolar na cidade de Belém e como vetor privilegiado dessas imagens”. Elas consideram que hoje há “um grande esforço para a compreensão do fenômeno da violência escolar, talvez seja tempo de considerar seus significados no âmbito da sua veiculação midiática”. Graça Penha Nascimento Rossetto, Rodrigo Carreiro e Maria Paula Almada e Silva, no artigo *Organizações Cívicas na web: desafios e potencialidades na apropriação das plataformas digitais*, discutem iniciativas de apropriação “das plataformas digitais para ampliar espaços de participação e cumprir objetivos de ação”. Os autores cumprem este objetivo fazendo um estudo exploratório na rede social com o Cidade Democrática, ferramenta colaborativa, que disponibiliza instrumentos de ação para os cidadãos apontarem problemas bem como divulgarem suas opiniões e sugestões acerca de assuntos públicos.

ARTIGOS INTERNACIONAIS

O professor mexicano Javier González García, em seu artigo *Crêterios para a elaboração de materiais multimídia*, faz revisão dos pontos coincidentes entre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e as teorias da aprendizagem, para propor discussão sobre os conceitos de interatividade e de multimodalidade, visando à compreensão e importância deles no âmbito da criação de uma página educativa na internet. Já Teresa Quiroz Velasco, diretora do Instituto de Investigação Científica da Universidade de Lima, discute, em seu artigo *Aprendizagens na era digital: dentro e fora da escola*, a necessidade de se “reconhecer e integrar os conhecimentos que são transmitidos nas salas de aula, assim como as experiências, vivências e práticas do estudante fora delas”. A autora afirma que “a educação não pode estar à margem das inovações sociais e tecnológicas porque os processos do aprender estão sendo afetados pelas relações que os mais jovens tecem com os meios de comunicação”.

GESTÃO DA COMUNICAÇÃO

O artigo *A Educomunicação e o POIE: possíveis aproximações*, de autoria de Michele Marques Pereira, especialista em Educomunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, trata da “relação entre o trabalho, orientações curriculares e diretrizes normativas para o professor orientador de Informática Educativa – POIE – e os princípios e práticas educacionais”. A autora analisa a função deste professor, conforme regulamenta a Secretaria Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, em relação aos preceitos e práticas educacionais.

ENTREVISTA

O professor Richard Romancini entrevista os pesquisadores Colin Lankshear e Michele Knobel, conhecidos no Brasil pelo livro *Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação*. O casal é especialista no estudo dos “novos letramentos”, nomenclatura que dão “a série de práticas contemporâneas ligadas às tecnologias digitais, particularmente, os *blogs*, *wikis* e redes sociais”. Os pesquisadores apresentam os objetivos e os interesses que têm pela temática dos “novos letramentos” e discutem suas preocupações com a “aprendizagem social”, chamando nossa atenção sobre como ela pode relacionar-se com a educação formal e com as novas mídias.

CRÍTICA

Em *Imprensa e discurso histórico: a Comissão Nacional da Verdade na Folha de S.Paulo e no Estado de S. Paulo*, os autores Felipe Correa de Mello e Maria Aparecida Baccega discutem alguns “apontamentos acerca da presença do discurso histórico na imprensa a partir da cobertura do relatório final da Comissão Nacional da Verdade”, realizados pelos jornais acima citados. Os autores têm por objetivo compreender a produção de sentidos veiculados por meio da cobertura da Comissão da Verdade, e, assim, “apontar o caráter conflitivo na abordagem da memória coletiva e na escrita da história – dimensão fundamental para a construção de uma cultura verdadeiramente democrática”.

DEPOIMENTO

Jussara Mangini, jornalista, especialista em Gestão da Comunicação, e assistente da Gerência de Comunicação da Fapesp, faz, em seu artigo, depoimento sobre os aprendizados em sua carreira como profissional de divulgação de Ciência em diferentes instituições públicas. Em sua trajetória, destaca a preocupação de muitos especialistas em relação ao pouco espaço que a grande imprensa fornece para a divulgação científica. Por outro lado, Mangini também

argumenta sobre a importância da propagação de *sites* e *blogs* de Ciência como uma tendência mundial que vem se consolidando e abrindo oportunidades de atuação profissional e de ampliação de público.

EXPERIÊNCIA

André Lemos, professor da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia, relata sua experiência ao aplicar o método de “classe invertida” (Flipped Classroom) na disciplina Comunicação e Tecnologia, para alunos das habilitações de Jornalismo e Produção Cultural. O diálogo e a autonomia no processo de troca entre professor-alunos nortearam as orientações para os trabalhos durante as aulas, cuja dinâmica procurou reduzir as aulas expositivas e incrementar a pesquisa, o debate e a produção de textos pelos alunos. As potencialidades de acesso à informação pelas novas tecnologias de comunicação foram os pressupostos para a execução da experiência.

POESIA

Murilo Mendes é o poeta escolhido nesta edição. O professor Citelli destaca um período em que, na produção do autor, aparecem poemas de tom irônico, sarcásticos, com linguagem provocativa, a exemplo de *Canção do exílio* e *Família russa no Brasil*. Poemas de tom político são escritos antes da Segunda Guerra e publicados nos livros *Metamorfose*, *Mundo enigma* e *Poesia Liberdade*. Para Citelli “as experiências poéticas de Murilo Mendes, tanto no plano formal como de temas e conteúdos, alcançam amplitude nos registros provocadores que se desdobram em diálogos com o cubismo, os procedimentos futuristas de montagem e mesmo os exercícios com elementos oníricos explorados à larga pelo surrealismo”.

RESENHAS

A resenha Torre de Marfim – *Um panorama sobre a mercantilização do ensino superior nos Estados Unidos*, de autoria de Katya Zuquim Braghini. O filme trata do “processo de meio século de dismantelamento das linhas de subsídio público aos estudantes do ensino superior nos Estados Unidos e o paulatino aumento dos financiamentos privados que acabam por transformar os recém-formados em devedores antes mesmo de seres trabalhadores”. O artigo de Ligia Maria Prezia Lemos, *Produção transmídia e ficção televisiva ibero-americana*, resenha o livro *Anuário Obitel 2014: Estratégias de Produção Transmídia na Ficção Televisiva*, cujos coordenadores são Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Guillermo Orozco Gómez. A autora destaca a importância da publicação, sobretudo, pela análise que realiza das estratégias da produção transmídia e a importante metodologia de classificação e análise dessas

estratégias. Maria Ignês Carlos Magno, em *Esse Mundo É Dos Loucos e Azylo Muito Louco. Razão e desrazão em tempos sombrios*, trata de dois filmes cujo tema central é a loucura, “mais propriamente, a tênue linha que separa a loucura da sanidade”. A ideia é a de mostrar como os cineastas se “utilizam da ficção para provocar reflexões sobre tempos e acontecimentos históricos”.

ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Ruth Itacarambi Leão sugere ao professor(a) mais um projeto a ser desenvolvido em sala de aula com os artigos deste número de *Comunicação & Educação*. A autora, com sua vasta contribuição de mais de quinze anos de projetos formulados e publicados nesta revista, é um exemplo de criatividade do profissional da educação.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, Maria Aparecida. Do mundo editado à construção do mundo. **Comunicação & Educação**, São Paulo: Moderna, n. 1, p. 7-14, set. 1994.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

LIMA, Venício A. **Comunicação e cultura. As ideias de Paulo Freire**. 2.ed. rev., Brasília: UnB/Perseu Abramo, 2011.

PAGE, Joseph. The revolution that never was: northeast Brazil 1955-1964. Nova York: Grossman, 1972. Apud LIMA, Venício A. **Comunicação e cultura. As ideias de Paulo Freire**. 2.ed. rev., Brasília: UnB/Perseu Abramo, 2011.

Dalinianas e outras metamorfoses imagéticas

Anna Maria Balogh

Professora livre-docente (ECA/USP) e Professora Titular da Pós-Comunicação UNIP.

E-mail: baloghfenix@hotmail.com

Resumo: A partir das propostas do seminário de Pós-Graduação ministrado na Universidade Paulista (UNIP) *Imagens e Travessias: suportes, experimentações, transmutações e transmediações, em 2014*, a autora reflete sobre alguns processos de metamorfose imagética. Algumas obras do pintor catalão Salvador Dalí servem como inspiração para apontar desafiadores processos de transformação da imagem, num amplo leque que vai desde metamorfoses intra-textuais até passagens de suportes como foto para pintura, instalação e até mesmo a serialização em objetos de grife. Estabelecem-se também paralelos entre tais procedimentos na arte e na comunicação, sempre com base na semiótica visual, o suporte metalinguístico do artigo.

Palavras-chave: imagens; suportes; experimentações; transmutações; metamorfoses.

Abstract: A course given to doctorate students on *Metamorphosis of the Images* both in Arts and Communication, is the conceptual basis to this article. Inspired in some of the works of the Spanish painter, Salvador Dalí, the author briefly analyzes subversive intra and intertextual transformations in images, as for instance, a photo into a picture, followed by transmutation of the picture into installation, an installation inspiring the manufacture of refined signature objects. When suitable, some artistic procedures are compared with similar procedures repeated in mass communication. Visual semiotics is the theory that supports the analysis of the art works.

Keywords: images; media; trials; transmutations; metamorphoses.

1. INTRODUÇÃO

O universo das imagens presente de forma avassaladora na sociedade contemporânea vem-se transformando com tal velocidade que a crítica não pode se eximir de descortinar os procedimentos mais marcantes utilizados no processo de metamorfose constante do universo visual. A crítica preserva, assim, a memória de transformações significativas no interior do mundo contemporâneo caracterizado pela velocidade, pela dromoscopia, tal como concebida por Paul Virilio a partir da etimologia grega da palavra. O objetivo do artigo, portanto, é o de refletir sobre algumas das experimentações pontuais realizadas ao longo da diacronia nas artes, em permanente diálogo com a comunicação. Dentro dessa linha de pensamento cabem as observações de Iuri Lotman, sobre a cultura considerada como uma memória coletiva, um mecanismo de conservação

e transmissão de textos, bem como de elaboração de outros novos. Em suma a cultura elabora seus paradigmas de conservação e esquecimento de textos¹.

Uma das formas de se avaliar o peso e a influência das manifestações artísticas mais marcantes no âmbito da cultura, é a de detectar as respostas que instigam, gerando farta intertextualidade, bem como diálogos entre artes e mídias, de ver as novas formas criadas, ou ainda, a migração de imagens artísticas para universos não previstos, como o dos objetos. A maioria das novidades propostas não nasce do vazio, com frequência o inesperado conversa com a tradição, em experimentações e subversões surpreendentes: o novo na arte. Como diz Lotman, com o tempo, muda o sistema de códigos culturais, e muda o paradigma de memória-esquecimento².

Há um espaço intermediário no qual, com frequência, arte e comunicação se encontram, basta lembrar a trajetória de sucesso de Hans Donner na televisão brasileira. Formado em design na Áustria, foi um elemento fundamental na grande reformulação visual da Rede Globo incentivada por Boni e Walter Clark quando a emissora festejava sua primeira década de existência. E pensar que tudo teve origem no desenho do logo da emissora feito num guardanapo de papel da Swissair. Conforme entrevista concedida à *About* por Donner, o seu desenho exigiria um gênio matemático em computação para realizá-lo dez anos depois! O artista comenta também, que muito embora goste de tecnologia, faz grande parte de seu trabalho com as mãos. Os veios arte e comunicação se unem na emissora a partir de 1980 e redundam na trajetória única do artista responsável pelo perfil visual da Globo e por algumas das mais bem logradas vinhetas de abertura de sua programação.

Ao longo da diacronia das artes sempre houve artistas de vanguarda em busca dos modos de expressão originais e subvertedores. O presente com sede de futuro. Um dos movimentos mais ricos nesse sentido parece ser aquele da busca das artes estáticas pela representação do movimento antecipando um processo que conheceria seu ápice na sétima arte, o cinema. Eis um caminho que vale a pena recordar de forma bem sucinta. Como é sabido, mesmo os artistas do pretérito visavam vencer de algum modo o caráter estático próprio do pictórico por meio das representações possíveis do movimento em cada época, mesmo num pretérito longínquo Leon Batista Alberti em seu tratado de pintura se preocupava com as formas de sugerir ou acentuar os movimentos do corpo³.

Em períodos mais próximos à contemporaneidade, as Artes Plásticas buscaram o movimento em quadros futuristas como os de Giacomo Balla, visando enfrentar os desafios de captar o dinamismo incessante da vida por meio da pintura. Tentativa vencida com brilhantismo em quadros como *Muchacha corriendo en el balcón*, 1912⁴, baseando-se para tanto no preceito científico da persistência retiniana do imagético. Algo similar ocorre na fotografia ao final do século XIX nas experimentações “cronofotográficas” de Jules Marey com uma câmera que fotografava a intervalos predeterminados de tempo, como em *Um golpe de martelo*, 1890 ca⁵.

1. LOTMAN, Iuri. La Memoria a la Luz de la Culturologia. In: *Criterios Revista de la Literatura y las Artes, Estética y Culturologia*. La Habana-Cuba, enero-junio 1994, n. 31, p. 225.

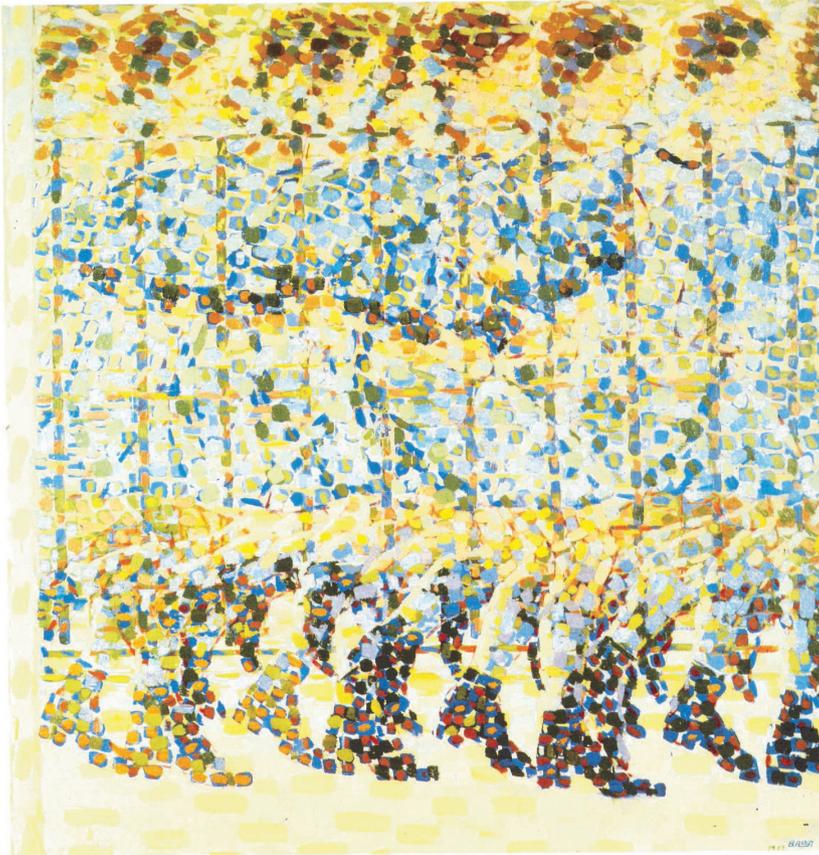
2. LOTMAN, Iuri. La Memoria a la Luz de la Culturologia. In: *Criterios – Revista de la Literatura y las Artes, Estética y Culturologia*. La Habana-Cuba, enero-junio 1994, n. 31, p. 226.

3. ALBELTI, Leon Batista. Da pintura. In: LICHTENSTEIN, Jacqueline (org.). *A Pintura. A Figura Humana*. São Paulo: Editora 34, 2004, v.6, p. 30.

4. ECO, U. & Calabrese, O. *El Tiempo en la Pintura*. Milan: Mondadori, 1987, p. 115.

5. VERDONE, M; MIRACCO R. *Giacomo Balla 1894-1946. Da io Balla a Ball'io*. Mostra e Catálogo. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 12 de maio - 30 de jun., 2000.

Figura I - *Muchacha corriendo en el balcón* de Giacomo Balla



Fonte: Eco, U. e Calabrese *El Tiempo en la pintura*, 198, p. 115.

Nos casos vistos se utilizaram procedimentos de segmentação e de sequenciamento, além da multiplicação presente na representação do corpo da jovem e no espaço que percorre, no quadro futurista citado, por exemplo, resultando uma grande sensação de dinamismo.

Muitos outros procedimentos trouxeram novos ventos ao trabalho evolutivo das artes, por meio de artistas de vanguarda, cujas obras trazem lições inestimáveis. Muitas experimentações ocorreram bem antes do surgimento de novas tecnologias. Analisá-las pode ser uma forma agradável de educar os sentidos, de melhorar a percepção de objetos da cultura avançando no tecido de relações que ela nos propõe além do sentido óbvio.

2. DALINIANAS

Um dos artistas plásticos mais talentosos da contemporaneidade foi, sem dúvida, o controverso pintor catalão Salvador Dalí. Além do inegável domínio de sua arte, Dalí foi um artista muito consciente do aspecto mercadológico da pintura, ou seja, para vender a arte a bom preço, além do imprescindível

talento, era bem-vindo ser também uma celebridade. O artista soube vender bem a mescla de genialidade e delírio que caracterizou sua trajetória.

Dalí fez frequentes jogos com a percepção do espectador. Realizou muitos quadros em que parecia testar de forma lúdica muitas das questões abordadas pela *gestalt*, exigindo mais da percepção do apreciador de suas pinturas, gerando duplicidades e polissemias nas ambíguas figuras pintadas e nas relações subvertedoras que criavam na poética singular do pintor catalão.

Assim, o público de Dalí aprendeu a perceber que uma paisagem de Dalí pode esconder um rosto (*El Gran Paranoico*, 1936), ou um corpo (*España*, 1938) que uma figura pode aglutinar em si um cavalo, um leão, bem como uma mulher nua, e assim por diante (*Durmiente, caballo, león invisibles*, 1930).

Os jogos com a percepção tornam o espectador mais ativo e demandam uma interatividade nos moldes que se tem hoje nas artes do movimento como na TV, no cinema e nos vários suportes ou veículos da internet. E pensar que tudo isso se banalizaria *ad infinitum* na era da computação gráfica em que facilmente inúmeros rostos se transformam em outros tantos das mais variadas etnias num vídeoclipe do *mega star* Michael Jackson, procedimento que novelas da Globo, como *Vamp* e *A próxima vítima*, por exemplo, incorporaram sem o menor constrangimento na era da comunicação.

No Museu Gala-Dalí, em Figueras, na Catalunha, há um grande retângulo (4,5 x 3,5 metros) numa das paredes, feito de pixels, e que nos mostra, ora o rosto do estadista americano Abraham Lincoln, ora o corpo desnudo de uma mulher (Gala) visto de costas.

Há no quadro, entre outras, uma experimentação com o consagrado ponto de vista único e a perspectiva tal como concebidos no Renascimento⁶. Na obra, as estratégias de enunciação pressupõem ao menos duas possibilidades de apreensão visual que mudam de acordo com a posição ocupada diante do quadro pelo visitante do museu. Uma interatividade *avant la lettre* e prevista no título do quadro pelo genial artista: *Gala desnuda mirando el mar que a 18 metros aparece el presidente Lincoln*, 1973. Caso se mantenha uma perspectiva, ver-se-á Gala de costas, caso o visitante do Museu opte pela outra perspectiva unívoca indicada no título, verá o rosto de Abraham Lincoln.

O pintor une, de forma harmônica, a subversão aos códigos conhecidos da perspectiva renascentista a uma das novas descobertas contemporâneas: unia os pontos de meio tom ampliados, de Benda, imagens estereoscópicas e maneiras distintas de contemplar as coisas. Como havia constatado Leon Harman em artigo na *Scientific American* podia-se fazer um rosto reconhecível com pouca informação ao criar uma imagem de pixels em grande escala e assim chegou Dalí ao rosto de Lincoln que abriga um espaço cruciforme em seu interior imagem da eterna musa, Gala⁷.

6. TORÁN, Enrique. *El Espacio en la Imagen. De las perspectivas prácticas al espacio cinematográfico*. Barcelona: Mitre, 1985, p. 26.

7. KEEVIL, Elizabeth e EYRES, Kevin. *Dalí*. Madrid: Edimat Libros, S.A., 2008, p. 348.

Figura II - *Gala desnuda mirando al mar.*



Fonte: Kevill, E. & Kevin, E. Dalí. Madrid: Edimat, 2006, p. 349.

Na pintura, os artistas que subverteram de modo mais radical os cânones ditados pelas conquistas da Renascença num pretérito mais longínquo foram, sem dúvida alguma, Diego Velásquez em seu célebre quadro *As Meninas*, e antes dele Van Eyck em seu igualmente famoso quadro *O casal Arnolfini*. Em suma, Dalí teve antecessores de peso para inspirar-se em termos de experimentações subvertedoras.

Em seu desafiador *One From the Heart*, Francis Ford Coppola também brincou com os enquadramentos com um sentido de condensação em algumas cenas, ao dividir o quadro no sentido horizontal e unir dentro dele os dois protagonistas estranhados, bem como os espaços em que cada uma deles se encontrava, enquanto se telefonavam. Uma subversão espaço-temporal da continuidade fílmica presente na montagem clássica. Além da condensação temporal obtida pela estratégia, o realizador também utilizou o recurso teatral de privilegiar por meio da luz o ator que detinha a fala e o ponto de vista.

A tentativa mais radical de criar uma nova forma de agenciamento dos segmentos da sintaxe fílmica, desafiando os preceitos da decupagem clássica, deve-se, no entanto, ao cineasta russo Serguei Eisenstein na sua concepção da “montagem de atrações”⁸.

A ideia do cineasta nasceu de seus estudos literários: observou ser raro que finais de capítulos coincidissem com os pontos de virada narrativos, forma que levada ao extremo, resultou nos ganchos caracterizadores do folhetim e, bem depois, da novela televisiva. Estudou ainda o modo fragmentário de conceber a arte do desenho no oriente por oposição ao modo uno de ver o objeto a ser representado no ocidente. Por fim, observou na sintagmática dos ideogramas orientais que dois ideogramas diversos justapostos resultavam num terceiro sentido diverso dos dois caracteres que o geraram, e surge dessas revisões o conceito da montagem revolucionária de filmes como *O Encouraçado de Potemkine* e *Outubro*, entre outros. Conceito que tem alguns elementos em comum com os apontados nos estudos freudianos do sonho.

Nos estudos psicanalíticos que Sigmund Freud sobre os sonhos de seus pacientes, o analista observa que os sonhos soem ser curtos e lacônicos em comparação com o volume e a riqueza dos pensamentos oníricos subjacentes que a análise expõe. Conclui que o fenômeno se deve ao fato de que o material psíquico passou por um extenso processo de condensação na formação do sonho que seria, assim, uma tradução altamente incompleta, e fragmentária dos pensamentos oníricos⁹.

O processo de condensação implicaria uma seleção de fragmentos que se organizariam em torno de pontos nodais para os quais convergem assuntos similares. Uma massa de pensamentos oníricos submetida a um processo manipulativo no qual os elementos com suportes mais numerosos e fortes adquirem direito de acesso ao conteúdo do sonho e outros se omitem. Há, portanto, uma seleção de fragmentos e a construção de uma trama particularmente engenhosa de relações recíprocas¹⁰.

Freud define de forma sucinta a condensação como o modo mediante o qual se dá preferência aos elementos que ocorrem várias vezes nos pensamentos do sonho, e analisa nos relatos dos pacientes como se formam novas unidades e como se constroem entidades intermediárias comuns¹¹.

O estudo do mecanismo de condensação guarda elementos de similaridade e interseção com o conceito greimasiano de “isotopia” tal como formulado pelo mestre, ou seja, como um feixe de categorias redundantes que subjaz ao discurso, bem como com a questão dos conectores. Duas isotopias se ligam por meio de um termo conector comum, em muitos casos a identidade ou similaridade de formato é suficiente para conectar as duas isotopias¹².

Como se pode observar, os feixes de categorias semânticas redundantes guardam similaridades com a preferência aos elementos recorrentes nos pensamentos do sonho, assim como os conectores de isotopias guardam semelhanças como as entidades intermediárias comuns detectadas nos sonhos pelo psicanalista. As duas concepções dialogam e se complementam.

As sínteses presentes nos sonhos podem, segundo Freud, resultar em mal-formações verbais ou formações verbais absurdas nas quais é possível detectar o resultado do trabalho do inconsciente ao sonhar. Estruturas do tipo em questão

8. EISENSTEIN, S. *The Cinematographic Principle and the Ideogram*. In: MAST, G. e COHEN, M. NY- Oxford: Oxford University Press, 1985: 90-103.

9. FREUD, Sigmund. *A Interpretação dos Sonhos*. São Paulo: Círculo do Livro, v. I, S/d., p. 291.

10. Idem, p. 296.

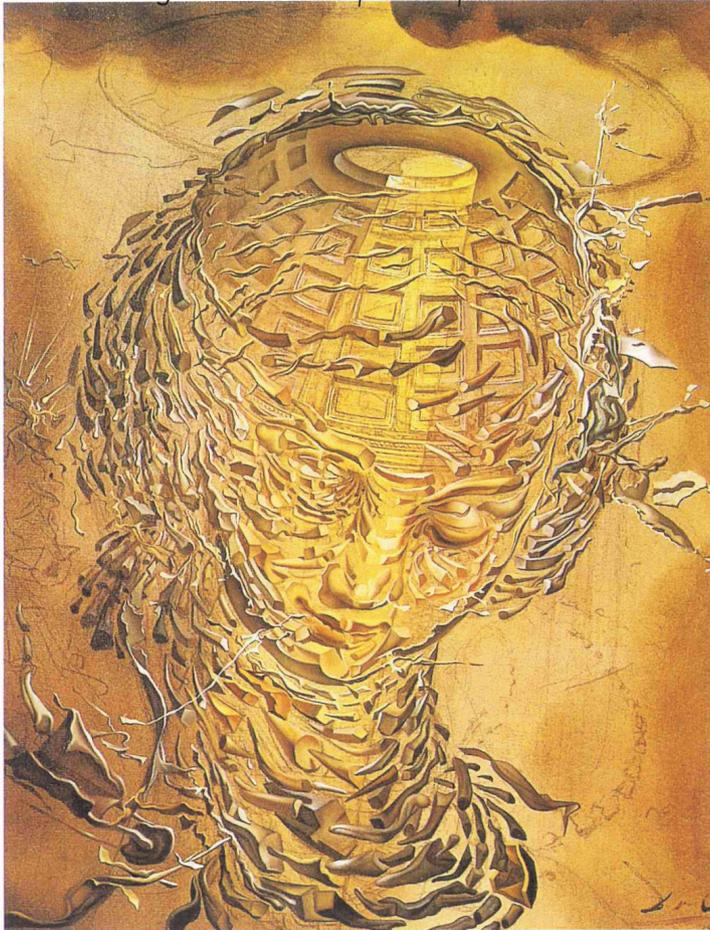
11. Ibidem, p. 306.

12. GREIMAS, A. Julien. *Du Sens. Essais Semiotiques*. Paris: Eds. Du Seuil, 1970, p. 10.

podem ser observadas em palavras como *workaholic* que une o trabalho e o aspecto viciador do álcool, para gerar um terceiro conceito: o caráter quase obsessivo que o trabalho adquire na vida do homem contemporâneo em certas esferas e culturas.

A pergunta que paira no ar é se seria possível a existência de algum mecanismo similar ao da condensação, dos ideogramas, da montagem de atrações, ou das formações verbais estranhas, detectável na imagem estática e como ela seria representada de forma eficaz na criação de novos sentidos. O quadro no qual Dalí parece aproximar-se mais de tais conceitos é, na verdade, *Tête Raphaelesque éclatée*, de 1951.

Figura III - *Tête Raphaelesque éclatée*



Fonte: Gilles Neret. Dalí. Koln: Taschen, 2004, p. 72.

Na obra em questão, Salvador Dalí, recorre à fusão de um rosto feminino clássico, muito belo e suave, com a elaborada estrutura da cúpula de um edifício renascentista, eventualmente uma igreja. A parte superior do rosto deixa transparecer detrás de si a estrutura da cúpula. Aqui parece que, de fato, se chega a um processo similar ao da condensação freudiana, característico do sonho, caro aos surrealistas, presente em várias obras de Luis Buñuel, com quem Dalí assinou dois filmes *A Idade de Ouro* e *O cão andaluz*.

Na verdade, a cabeça rafaesca remete às conquistas da arte renascentista, principal codificadora dos cânones artísticos ocidentais e, portanto, abre para um campo associativo nesse sentido, já sugerido pelo próprio título. Ou seja, encontra-se na obra um núcleo de revisão da própria diacronia da pintura, além do fazer pictórico em fusão com a arquitetura.

Por outro lado, a obra parece situar-se dentro de um veio de busca da espiritualidade próprio de uma das fases da trajetória do artista, que ele mesmo recolhe em livro¹³. Assim se sintetizam duas isotopias no quadro, a da busca e revisão da arte prévia e do ato de criar, bem como a questão da espiritualidade presente na arte, apesar do mundo que caminha para novas tecnologias. O artista concede ao espectador o prazer espiritual que reside na descoberta de suas isotopias diversas em um só discurso, como afirma Greimas no texto já citado. Em termos figurativos se retoma o simbolismo que o alto tem na cultura ocidental: a altura em termos espaciais remete de forma clara ao divino, bem como a espiritualidade humana, como enfatiza a arquitetura, sobretudo nas igrejas góticas.

Por outro lado, a cabeça, situada na parte superativa do corpo humano, remete a uma das capacidades humanas mais valorizadas, a do raciocínio. Como afirmava Blaise Pascal, o homem é um caniço, o mais fraco no âmbito da natureza, ainda assim, um caniço pensante¹⁴. A cabeça sendo o nosso órgão mais nobre se assemelha à cúpula de um edifício, forma arquitetônica que significou um desafio monumental proposto à inteligência humana e vencido com galhardia por artistas geniais.

3. A INSTALAÇÃO: A ARTE CHEGA AO MUNDO DOS OBJETOS

Outro processo de citações complexo, com mudanças de suporte e composto de referências a diversos âmbitos no universo da cultura, se verifica em outras obras do pintor catalão. Trata-se da visão *sui-generis* de Dalí no tocante a estrela Mae West, no qual a partir de uma foto da estrela americana Mae West imagina-se toda uma decoração de interior na qual terá destaque um sofá-lábios¹⁵. A foto da atriz, de 1934-5, cujo semblante se mantém na obra pictórica de Dalí notáveis semelhanças com a foto, dá origem a um intrincado tecido de relações. A imagem pictórica se transforma num apartamento surrealista, ou seja, o pictórico se metamorfoseia em outra arte mais contemporânea: a instalação, como prevê o próprio título da obra: *Visage de Mae West pouvant être utilisé comme appartement surréaliste*.

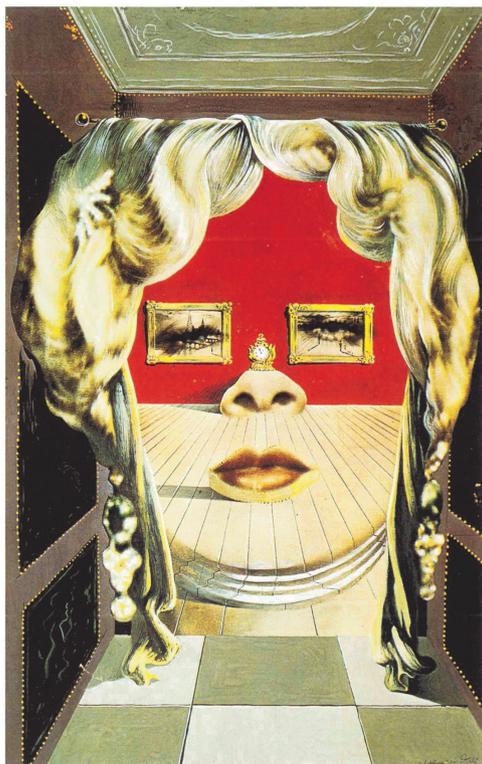
No museu Gala-Dalí, em Figueras, Cataluña, a transformação do quadro em instalação torna-se uma realidade e passa-se do universo bidimensional do quadro para um espaço tridimensional, a instalação. Os cabelos de Mae West transformam-se em cortinas, seus olhos em quadros da parede. Na época em que a autora visitou o Museu de Figueras, o nariz da estrela hollywoodiana escondia, atrás, uma pequena escadaria pela qual o visitante podia subir e ver o apartamento surrealista a partir de outro ângulo, não apenas o frontal ou lateral. Nas fotos atuais da instalação esta parte parece ter sido retirada e a instalação cercada, não permitindo, o acesso ao seu interior e diminuindo o grau de inter-relação com o público. Uma grande metamorfose, ainda assim.

13. LICHTENSTEIN, Jacqueline (org.). *A Pintura. A Figura Humana*. São Paulo: Editora 34, 2004, v. 6, p. 72.

14. LAGARDE, Andre & MICHARD, Laurent. *XVIIe Siecle. Les Grands Auteurs Français du Programme*. France, Bordas: 1965, p. 157.

15. LICHTENSTEIN, Jacqueline (org.). *A Pintura. A Figura Humana*. São Paulo: Editora 34, 2004, v. 6, p. 40.

Figura IV: O rosto de Mae West



Fonte: Conroy Maddox, Salvador Dalí 1904-1989. *O Gênio e o Excêntrico*. Koln: Taschen, 1990, p. 42.

Figura V: Mae West (Instalação)



Fonte: Theatre – Museu Dalí – Calendário 2014, Triangle Postals.

Um dos aspectos mais instigantes da instalação é o sofá que foi replicado em outros exemplares saindo, desta forma, do rarefeito universo da arte para entrar naquele dos objetos de *griffe*, em mais um desdobramento curioso das obras de Dalí, hoje presente no mundo de brinquedos, jogos e lembranças nascidas de filmes de sucesso.

Bem, pensado, o sofá que imitava os lábios vermelhos e carnudos de Mãe West parecia mesmo um objeto fadado a destacar-se de todos os modos, posto que é aquele que melhor traduz a intensa sensualidade da atrevida atriz. Da instalação surrealista, arte, passa-se ao âmbito refinado dos objetos de assinatura, o pequeno sofá-boca, teve inclusive uma versão em rosa *shocking*.

A obra de Dalí se presta de forma admirável às mais variadas metamorfoses. A possibilidade de um salto da obra artística para o exterior, o mundo dos objetos também pode ser observada em fragmentos da obra de Dalí transformados em joias ou bijuterias, em perfumes e embalagens. Neste último processo observam-se algumas etapas: a seleção de uma imagem da obra do pintor condizente com as características de um frasco, como uma figura de mulher, por exemplo, a adaptação do *design* às exigências do objeto. A operação pressupõe, como visto no caso do sofá, o salto do bi ao tridimensional. O objeto "perfume" prevê um contato mais íntimo e singular com a compradora, e a inclusão de novos sentidos importantes: o tato e depois o olfato, de forma diversa do quadro que originou o objeto, no qual prevalece o sentido da visão.

Quaisquer que sejam as mudanças eventuais observadas na passagem da imagem artística para o mundo dos objetos, os mesmos sempre levarão consigo o prestígio da assinatura e do renome do artista, símbolos de requinte. Objetos originados a partir de obras de arte únicas sempre provocam a cobiça, o desejo de possuir, numa sociedade como a contemporânea, posto que significam refinamento e status.

As experimentações de caráter inovador ou subversivo dos artistas mais ousados da contemporaneidade constituem um campo de grande potencial para a cultura, mas também, por suas amplas possibilidades de reaproveitamento, difusão, produção seriada, para o mundo comunicacional e mercadológico. Alimenta-se assim, tanto a arte no sentido tradicional, de uma estética da inovação subvertedora, quanto a estética da repetição, quando o massivo se apodera do que antes foi inovador e o multiplica. O novo alimenta-se do prévio com um novo olhar estabelecendo novas reaproximações inéditas. Em suma, cada intervenção sobre o mundo das imagens conhecido, traz a possibilidade de uma visão de mundo ainda desconhecida e surpreendente.

A arte também significa desafio de leitura, densidade dos sentidos, prazer de ver, descobrir novas formas, novas visões no seu metamorfosear incessante que nos desafia e nos convida, uma e outra vez, a decifrar. Quanto maior o desafio, mais encanta ao público e mais instiga a crítica, ambos sempre a espera de novas subversões.

16. ROJAS MIX, Miguel. *El Imaginario. Civilización y Cultura del Siglo XXI*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006, p. 523.

REFERÊNCIAS

- DICIONÁRIO DA TV GLOBO. **Programas de Dramaturgia & Entretenimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003, v. 1.
- ECO, U. & CALABRESE, O. **El Tiempo en la Pintura**. Milan: Mondadori, 1987.
- EISENSTEIN, S. The Cinematographic Principle and the Ideogram. In: MAST, G. e COHEN, M. NY- Oxford: oxford University Press, 1985: 90-103.
- FREUD, Sigmund. **A Interpretação dos Sonhos**. São Paulo: Círculo do Livro, v. 1, S/d.
- GREIMAS, A. Julien. **Du Sens. Essais Semiotiques**. Paris: Eds. Du Seuil, 1970.
- VERDONE, M; MIRACCO R. **Giacomo Balla 1894-1946. Da io Balla a Ball'io**. Mostra e Catálogo. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 12 de maio - 30 de jun., 2000.
- KEEVIL, Elizabeth e EYRES, Kevin. **Dalí**. Madrid: Edimat Libros, S.A. 2008.
- KARNEY, Robin. (Ed.) **Chronicle of the Cinema. 100 Years of the Movies**. New York: Dorling Publishing Inc., 1995.
- LAGARDE, Andre & MICARD, Laurent. **XVIIe Siecle. Les Grands Auteurs Français du Programme**. France, Bordas, 1965.
- LICHTENSTEIN, Jacqueline (org.). **A Pintura. Vol. 6. A Figura Humana**. São Paulo: Editora 34, 2004.
- LOTMAN, Iuri. La Memoria a la Luz de la Culturologia. In: **Criterios – Revista de la Literatura y las Artes, Estética y Culturologia**. La Habana-Cuba, Enero-Junio 1994, n. 31, p. 223-228.
- LYOTARD, J. François. **A Condição Pós-Moderna**. Lisboa: Gradiva, 1989.
- PORTÁS PEREZ, Javier. **Fábulas de Velásquez. Mitología e Historia Sagrada en el Siglo de Oro**. Madrid: Museo del Prado, 2007.
- ROJAS MIX, Miguel. **El Imaginario. Civilización y Cultura del Siglo XXI**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006.
- SILVA, Ignácio Assis. **Figurativização e Metamorfose. O mito de Narciso**. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.
- TORÁN, Enrique. **El Espacio en la Imagen. De las perspectivas prácticas al espacio cinematográfico**. Barcelona: Mitre, 1985.
- VIRILIO, Paul & LOTRINGER, S. **Guerra Pura: A Militarização do Cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Práticas educomunicativas no projeto *Alunos em Rede – Mídias Escolares* e cidadania comunicativa

Jiani Adriana Bonin

Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

E-mail: jianiab@gmail.com

Franciele Zarpelon Corrêa

Mestra em Ciências da Comunicação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

E-mail: zcfranci@yahoo.com.br

Resumo: O artigo trata de uma pesquisa que teve como objetivo geral investigar as práticas educomunicativas configuradas no processo de produção radiofônica do projeto *Alunos em Rede - Mídias escolares* (Porto Alegre, RS) e suas vinculações com a construção de cidadania comunicativa. No texto são recuperados os delineamentos teórico-metodológicos construídos para alicerçar a pesquisa. São também analisadas as práticas educomunicativas desenvolvidas no projeto e as produções realizadas pelos estudantes na perspectiva de pensar as possibilidades instauradas para o aprendizado e exercício da cidadania comunicativa.

Palavras-chave: produção radiofônica; educomunicação; cidadania comunicativa; mídias escolares; mídias na educação.

Abstract: The article focuses a study which had as main objective to investigate the educommunicative practices conceived in the process of radio production by students of the project *Alunos em Rede – Mídias Escolares* (Porto Alegre, RS) and its connections with communicative citizenship development. In the text, is recovered the theoretical-metodological design used in order to build this research. Also, the educommunicative practices developed and the products performed by the students in the perspective of thinking possibilities to learn and practice communicative citizenship are analyzed in this project.

Keywords: radio production; educommunication; communicative citizenship; scholar media; media in education.

Recebido: 13/06/2014

Aprovado: 15/07/2014

1. INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo, a realidade é cada vez mais afetada por lógicas e dinâmicas relacionadas ao processo de midiaticização, incluindo o campo educacional. Neste contexto, os métodos tradicionais de educação parecem ser insuficientes para atender às expectativas e aos interesses dos estudantes em nossos dias, de modo que se apresentam desafios para a existência de um processo educativo que faça sentido para os jovens.

Considerando essa problemática desde práticas concretas realizadas em âmbito escolar visando a incorporação das mídias no processo educativo, a pesquisa aqui relatada buscou investigar as práticas educomunicativas concretizadas no processo de produção radiofônica do projeto *Alunos em Rede – Mídias Escolares* (AlemRede) e entender suas potencialidades para o aprendizado e exercício da cidadania comunicativa vinculada à dimensão cultural. Realizado em escolas municipais de Porto Alegre (RS), o projeto tem como característica principal o trabalho multimidiático e se desenvolve a partir de oficinas pedagógicas de rádio e mídias realizadas uma vez por semana por coordenadores locais com os(as) estudantes, a partir da orientação do coordenador geral do mesmo.

Neste texto, dedicado à pesquisa antes mencionada, buscamos inicialmente recuperar seu desenho teórico-metodológico. Na sequência, procuramos explicitar as descobertas relativas à investigação das práticas educomunicativas desenvolvidas no projeto em questão.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS ORIENTADORAS DA PESQUISA

A pesquisa foi fundamentada em conceitos que aproximam os campos teóricos da comunicação e da educação. Para isso, revisitamos propostas de reflexão referentes à noção de diálogo e aos conceitos de comunicação educativa e de educomunicação. Refletimos, ainda, sobre a problemática da cidadania pensada como um processo de aprendizado, expresso na constituição de valores civis vinculados à dimensão comunicativa.

Inicialmente, consideramos a proposta de Freire, que no livro *Extensão ou comunicação?* se refere mais explicitamente à comunicação, dimensionando questões pertinentes para pensar, no âmbito de um contexto agrário, as relações instituídas entre o agrônomo educador e os camponeses referentes à necessidade do aprendizado das técnicas agrícolas. O autor vê o modelo extensionista como um ato de “invasão cultural” dos sujeitos, atitude contrária ao *diálogo* que, para ele, é a base de uma autêntica educação. Conforme Freire “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”¹.

As propostas de Mario Kaplún também são produtivas para pensar projetos e experiências nessa temática. Sua leitura reconhece a importância da comunicação para a construção do conhecimento. Aliás, segundo Kaplún² “Conhecer é comunicar”. Ele nos convida a fazermos um balanço introspectivo e reflexivo

1. FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 46.

2. KAPLÚN, M. *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa.* Equador: CIESPAL, 2001.

sobre as coisas que realmente aprendemos, a partir do qual comprovaremos serem aquelas que tivemos a oportunidade de comunicar aos outros as que de fato tornaram-se conhecimento. Mário Kaplún defende que “Se aprende ao comunicar” e visualiza um processo educativo onde se possa incorporar a comunicação como elemento fundante dos sujeitos e, assim, pensar na passagem “do educando ouvinte ao educando falante”³.

Por sua vez, a educação nasceu da sociedade civil, por meio de organizações sociais e de ONGs, sendo adotada primeiramente enquanto método em embates de lutas sociais, nos programas de educação de jovens e adultos e a partir dos agentes sociais do movimento popular. É a partir deste cenário que, desde 1989, a Escola de Comunicações e Artes da USP vem desenvolvendo, com a coordenação do professor e pesquisador Ismar de Oliveira Soares, um trabalho de identificação e de construção de um referencial teórico/metodológico que legitime e sustente o conceito de educação. A pesquisa realizada pelo NCE/USP unifica ações distintamente denominadas como “educação para os meios”, “tecnologia educacional” e “comunicação educativa”, ao dar espaço para um campo específico de intervenção social denominado educação, capaz de aproximar e dar sentido ao conjunto de tais ações³.

Esta perspectiva educacional também pode ser pensada em sua articulação com a problemática da cidadania comunicativa. Conforme propõe Cortina, a cidadania constitui-se a partir de um processo educativo e de aprendizado que, como toda a propriedade humana, é o resultado de uma prática. Essa se revela a partir da aquisição de um processo que inicia com a educação formal (escola) e informal (família, amigos, meios de comunicação, ambiente social), pois “aprendemos a ser cidadãos, como aprendemos tantas outras coisas, mas não pela repetição da lei de outros e pelo castigo, e sim chegando a sermos mais profundamente nós mesmos”⁴. A noção de cidadania se relaciona com a ideia de civilidade que, conforme essa autora, coloca-se em nossos tempos como uma virtude necessária, tendo em vista que as sociedades precisam gerar em seus membros uma identidade pela qual se reconheçam e também se sintam pertencentes a ela, visto que “esse tipo de sociedade sofre de uma falta de adesão por parte dos cidadãos ao conjunto da comunidade, e sem essa adesão é impossível responder conjuntamente aos desafios que se apresentam a todos”⁵. A autora traz, assim, elementos teóricos para pensar a cidadania como construção da civilidade, realizada também a partir do ato educativo de aprender a construir o mundo juntos.

Encontramos, também, nas proposições desenvolvidas por Mata elementos para pensar a noção de cidadania comunicativa. Segundo a autora, esta noção deve ampliar-se para além da visão clássica e político-jurídica. A compreensão da cidadania comunicativa requer uma abordagem complexa e multidimensional, pois existem diversas formas de participação e de intervenção cidadã no espaço comunicacional. Para ela, o exercício da cidadania inclui também “[...] un modo específico de aparición de los individuos en el espacio público caracterizado por su capacidad de constituirse en sujetos de demanda y proposición respecto de diversos ámbitos vinculados con su experiencia”⁶. Nessa ótica, podemos pensar que os estudantes, ao produzirem comunicação como participantes do

3. KAPLÚN, G. Kaplún, intelectual orgânico. Memória afetiva. In: MELO, José Marques de; FERRARI, Maria Aparecida; NETO, Elydio dos Santos; GOBBI, Maria Cristina (Org.). *Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mário Kaplún*. São Bernardo Campo: Cátedra UNESCO: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

4. SOARES, I. O. Quando o Educador do Ano é um educador: o papel da USP na legitimação do conceito. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 13, n. 3, Setembro/Dezembro, p. 39-52, 2008.

5. CORTINA, A. *Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania*. São Paulo: Loyola, 2005, p. 30

6. MATA, M. C. Comunicación y ciudadanía: problemas teóricos-políticos de su articulación. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 5-15, Janeiro/Abril, 2006, p. 8.

projeto *AlemRede*, também intervêm no espaço público, ampliando-o, uma vez que este espaço é redimensionado na medida em que eles têm a possibilidade de intervir, expor suas opiniões e construir cidadania comunicativa.

3. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

A pesquisa empírica, de natureza qualitativa, contemplou uma primeira fase de natureza exploratória, que visou obter informações sobre o funcionamento, as dinâmicas e o relacionamento entre os sujeitos envolvidos(as) nas produções em rádio e mídias, assim como realizar um mapeamento das escolas participantes do projeto. Foi realizada por meio de entrevistas exploratórias com pessoas responsáveis pela coordenação do *AlemRede*, com professores (as) e estudantes integrados ao projeto.

Partindo de pistas das explorações empíricas e considerando as construções teóricas empreendidas, as dimensões investigadas ao longo da pesquisa foram: a proposta-ação do projeto *AlemRede*, o processo de produção em rádio e mídias e as mediações implicadas no processo (ambiente escolar ao contexto comunidade/bairro e cidade/eventos, mediações midiáticas e competências midiáticas e culturais estudantis). Neste texto recortamos tratamos apenas dos resultados relativos ao processo de produção em rádio e mídias e seus produtos.

A partir das informações coletadas na etapa exploratória, definiu-se uma escola para ser pesquisada na fase de aprofundamento investigativo em virtude da maior quantidade de produções em rádio e mídias em relação às outras e à programação de produções com temáticas relacionadas a questões de cidadania. A coleta de dados nesta fase foi realizada entre agosto e dezembro de 2011. Para tanto, foi empreendida uma observação etnográfica de cunho comunicacional, que contou com um roteiro de observação e com a realização de registros fotográficos e em vídeo para captar melhor aspectos comunicativos e culturais do processo de produção radiofônica. Também foi desenvolvida uma dinâmica coletiva de recuperação do processo de produção radiofônica, realizada a partir do uso de uma seleção qualitativa de fotos e produtos radiofônicos mais significativos em relação à problemática da pesquisa para fomentar a discussão grupal sobre seu processo produtivo entre os(as) estudantes. Ainda nessa fase, entrevistas em profundidade foram realizadas individualmente com participantes do projeto (coordenador geral do projeto, coordenadora local da oficina midiática e estudantes produtores(as) de rádio e mídias da escola selecionada). Os procedimentos metodológicos construídos tiveram em consideração as seguintes dimensões investigativas: a caracterização do cenário de produção radiofônica, as ações dos(as) alunos(as) produtores(as), as práticas educacionais desenvolvidas na produção radiofônica, os saberes e competências desenvolvidos, os produtos radiofônicos e o aprendizado e o exercício da cidadania comunicativa.

Sobre o projeto *AlemRede*, podemos assinalar que se caracteriza pela apropriação do rádio para a produção de conteúdos que são veiculados no ambiente escolar, em alguns eventos da cidade de Porto Alegre (RS) e também fora desse ambiente. Também existe uma articulação do projeto com outras mídias – *blog* e vídeo – o que

sempre envolve um trabalho anterior de planejamento e decisões tomadas em conjunto. Nesse contexto empírico, foi possível mapear treze (13) escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre (RS) inseridas no projeto. De modo geral, os(as) alunos(as) que participavam do projeto nas diferentes escolas eram jovens de classes populares e alguns recebiam incentivo do governo federal como bolsa família, alimentação etc.

A escola pesquisada disponibilizava uma pequena sala para uso dos(as) alunos(as) e da coordenadora local do projeto, que tinha interligação com caixas de som localizadas na parte central da escola, onde os(as) estudantes encontravam-se nos recreios, assim como no início e término das aulas. Os(as) alunos(as) participantes da oficina de rádio e mídias dessa escola eram de classe popular, das últimas séries do ensino fundamental, tinham entre 12 e 15 anos, sendo nove meninas e três meninos. Destes, quatro estudantes participavam de forma particularmente ativa do processo de produção e os demais quando tinham disponibilidade de tempo, ou ainda, interesse pela demanda de produção.

4. EDUCOMUNICAÇÃO E CIDADANIA COMUNICATIVA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO RADIOFÔNICA INVESTIGADO

A oficina de rádio e mídias da escola investigada contou, em 2011, com 17 produções radiofônicas, dez áudios de apresentação dos(as) alunos(as), quatro vinhetas e um *jingle*. As produções radiofônicas foram aquelas que apresentaram conteúdo mais consistente e receberam maior dedicação dos(as) alunos(as) dentro do processo produtivo. Os temas trabalhados nessas produções e o tempo dedicado a elas podem ser conferidos na Tabela 1.

Tabela 1 – Temas das produções radiofônicas realizadas pelos alunos da escola investigada e tempo dedicado.

TEMAS	TEMPO (MIN., SEG.)
Jogo de vôlei: alunos x professores	36'
Aula de imitação de voz com a professora Neusa Sá	30"
Festa Julina do Marcírio	3' 49"
Olimpíada Brasileira de Matemática	55"
Aula sobre produção com o professor Jesualdo Freitas	1' 01"
Textos na voz dos alunos	5' 60"
Secretária da Educação visita a Escola Marcírio	5' 30"
Rematrículas: não perca a vaga no ano que vem!	38"
Os deuses da mitologia grega visitam o Marcírio	1' 00"
Projeto Marcírio Verde	7' 28"
A Escola Marcírio sobe o Morro no aniversário de Porto Alegre	1' 15"
Viamão – Contadores de História	50"
Entrevista com Banda de Rock Alvorada	6' 27"
Vacinação da Tríplice Viral	3' 02"
Tarde Farroupilha	1' 13"
Amigos do Som no Recreio	16' 00"
Técnicos de time de futebol dos Estados Unidos visitam a escola	1' 00"

Fonte: Pesquisa de campo, 2011.

De uma forma geral, essas produções utilizam recursos radiofônicos parecidos, ou seja, os informativos realizados têm como recurso sonoro básico a voz dos(as) alunos(as), sem necessariamente contar com vinheta de identificação da rádio e trilha sonora. As entrevistas, guiadas por um roteiro previamente construído, foram realizadas pelos(as) estudantes. Não há a utilização de outros recursos sonoros a não ser a voz dos mesmos. O tempo e aprofundamento das entrevistas varia de acordo com as respostas de cada entrevistado(a). O conteúdo das produções sinaliza que houve um movimento de pesquisa com fontes informantes e de observação sobre os eventos ocorridos, de forma que se dimensionou tanto informações quanto questões pertinentes aos temas que estão expressos no título de cada produção.

Os temas abordados indicam que há, em todos, elementos para se pensar vínculos com a cidadania, especialmente na perspectiva comunicativa e cultural, tendo em vista a existência de expressão e voz por parte dos estudantes e, também, considerando os aspectos culturais desses temas, que se relacionam com as identidades e com o contexto de vida deles(as).

Em termos de práticas educomunicativas pôde-se perceber, nas interações entre os(as) estudantes, a coordenadora local e o coordenador geral, o desenvolvimento, em certa medida, de relações dialógicas no sentido proposto por Freire. Isso se revela num processo em que os(as) estudantes, em geral, começam a se entender como agentes das produções realizadas também no sentido de construção de conhecimentos. Entretanto, percebemos também que os estudantes precisariam desenvolver uma atitude mais ativa de tomada de decisões e de construção de autonomia para que um autêntico diálogo se estabeleça com maior potencialidade.

Há propostas de programas que são pensadas em conjunto entre alunos(as) e a coordenadora local, tendo em conta as demandas que surgem, sem um prévio planejamento. Isso pôde ser percebido no processo da produção radiofônica intitulada *Projeto Marcílio Verde*. Tal dinâmica revela que os(as) alunos(as) participam, também, na construção de propostas de programações e não apenas recebem demandas da coordenadora local. Porém, percebemos também que existem algumas limitações em termos do processo vivido, como no caso de uma produção radiofônica denominada *Jogo de Vôlei: meninas x professores*. Neste caso, uma aluna revelou que houve omissão de uma crítica realizada por ela, determinada pela coordenadora local do projeto.

A educomunicação parece se revelar nas práticas dos(as) alunos(as) especialmente a partir de algumas áreas de intervenção, mas de forma ainda parcial. A mediação educomunicativa se manifesta nos usos e apropriações por parte dos(as) estudantes de recursos tecnológicos com o propósito de mediar as suas relações, a partir da possibilidade de planejar, desenvolver e expressar ideias nas produções de rádio e das demais mídias. Porém, limita-se no processo uma vez que a inclusão midiática e o domínio sobre as tecnologias não chega ainda ao nível do desenvolvimento da ação política que poderia se delinear a partir da conscientização e problematização dos temas e assuntos produzidos.

6. Conforme proposto por KAPLÚN, M. *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. Equador: CIESPAL, 2001.

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

A chamada expressão comunicativa por meio das artes adquire espaço com a performance individual de um aluno que, envolvido no trabalho coletivo de produção em rádio e mídias, desenvolve de forma criativa algumas ilustrações, expressando assim seu potencial comunicativo na dimensão artística. Por sua vez, a gestão da comunicação se revela no processo de produção radiofônica dessa escola integrada ao projeto *AlemRede*, no sentido de planejamento e execução das atividades relacionadas à rotina de produção em rádio e mídias, mas com limitações. Pouco se expressa como política de comunicação que pode ser potencializada a partir da conscientização e problematização do contexto vivido, à exceção da produção radiofônica com a mediação do contexto comunitário, referente ao *Projeto Marcílio Verde*, em que percebemos um envolvimento maior dos(as) estudantes com a causa, a qual remetia à educação ambiental a partir da limpeza da praça ao lado da escola e a divulgação do projeto na comunidade.

Levando em conta a comunicação educativa como um processo em que se “aprende ao comunicar” e a comunicação grupal como uma dinâmica de reflexão e discussão coletiva⁶, a observação e os relatos de experiências permitiram perceber que houve um processo inicial de superação de timidez e aquisição de maior segurança para os(as) estudantes se comunicarem. Entretanto, a falta de um processo mais aprofundado de pesquisa e discussão sobre os temas e assuntos trabalhados, nas produções radiofônicas, traz limitações acerca dos aprendizados e competências desenvolvidos pelos(as) alunos(as). De qualquer forma, é importante considerar que esse movimento de pesquisa e discussão não foi nulo. Ou seja, quando os(as) alunos(as) participantes da Rádio estavam também envolvidos(as) com projetos e professores(as) que davam um suporte extra em termos de orientação à pesquisa, esse trabalho e aprendizado se tornavam mais produtivos.

Em relação às possibilidades abertas para o exercício da cidadania comunicativa, a partir de um movimento que começa com o processo educativo de aprendizado e exercício de valores cívicos⁷, visualizamos que houve especialmente a dinamização dos valores de respeito ativo e solidariedade. Os dados coletados permitiram perceber forte expressão de relações entre os(as) alunos(as) nessa dinâmica cultural e social no processo de produção radiofônica, uma vez que se percebe a compreensão ao outro numa perspectiva que vai além de tolerar, ou seja, no sentido de colocar-se no lugar do(a) colega, como pressupõe o respeito ativo. E logo, os(as) estudantes agem em busca de um mesmo objetivo, ou seja, o funcionamento das atividades do Rádio e, para isso, desenvolvem um ambiente colaborativo para que o êxito dessas ações seja alcançado, conforme requer o valor solidariedade.

O valor de liberdade como participação se mostrou presente em relação à compreensão e exercício dos(as) estudantes, mas com pouca mobilização e reflexão destes em termos de participação nos assuntos públicos de forma aprofundada, com exceção de uma produção radiofônica que fizeram referente ao *Projeto Marcílio Verde*, em que demonstraram maior engajamento.

Na manifestação de ações que se vinculam à cidadania comunicativa, visualizamos que existe um processo interessante vivido entre os(as) estudantes,

mas também com limitações. A *cidadania comunicativa reconhecida* se manifestou nas práticas dos(as) alunos dentro do processo de produção radiofônica, na medida em que os mesmos se mostraram conscientes desse direito. Nessa dinâmica, a produção radiofônica referente ao *Projeto Marcírio Verde* se destaca, na medida em que contou com a divulgação, mobilização e problematização sobre a realidade comunitária realizada pelos(as) estudantes. Estes(as) tiveram tal envolvimento na produção das entrevistas com os(as) moradores(as) do bairro que conseguiram passar da concepção do nível de uma cidadania comunicativa reconhecida, ou seja, de conscientização desse direito, para uma cidadania comunicativa exercida em que o direito à prática comunicativa é reconhecido e desenvolvido nas práticas sociais da comunidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma forma geral, as constatações e elementos destacados no presente texto permitem considerar que há incidência da educomunicação no processo de produção radiofônica da escola investigada, integrada ao projeto *AlemRede*, ou seja, expressam-se práticas educomunicativas no processo, mas essas estão em vias de desenvolvimento e potencialização, por meio de ações como diálogo, mediação tecnológica da comunicação, expressão comunicativa por meio das artes, gestão da comunicação e comunicação educativa.

Sobre a cidadania, visualizamos em termos de seu processo de aprendizado e construção de valores cívicos, que a mesma se manifesta de maneira consistente nas práticas dos(as) estudantes em relação aos valores de respeito ativo e de solidariedade, tendo apenas que ser melhor fomentada no que se refere à liberdade como participação em sua dimensão política. Quanto à cidadania comunicativa, percebemos que esta tem boa expressão dos(as) estudantes em seus níveis de reconhecimento e exercício, mas também possui pouca repercussão no que se refere ao exercício político da mesma. Nesse aspecto, vemos a necessidade de maior desenvolvimento desta politização pela via da comunicação, a exemplo do que aconteceu na produção radiofônica sobre o *Projeto Marcírio Verde*, de modo que demais produções alcancem o mesmo nível de realização.

REFERÊNCIAS

- CORTINA, A. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. São Paulo: Loyola, 2005.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- KAPLÚN, M. **A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa**. Equador: CIESPAL, 2001.
- KAPLÚN, G. Kaplún, intelectual orgânico. Memória afetiva. In: MELO, J. M. de; FERRARI, M. A.; NETO, E. S.; GOBBI, M. C. (Org.). **Educomídia**,

alavanca da cidadania: o legado utópico de Mário Kaplún. São Bernardo Campo: Cátedra UNESCO: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

MATA, M. C. **Condiciones objetivas y subjetivas para el desarrollo de la ciudadanía comunicativa.** Córdoba: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, 2005.

_____. Comunicação y ciudadanía: problemas teóricos-políticos de su articulación. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, São Leopoldo, v.8, n.1, jan./abr., p. 5-15, 2006.

SOARES, I. O. Quando o Educador do Ano é um educomunicador: o papel da USP na legitimação do conceito. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 13, n. 3, set./dez, p. 39-52, 2008.

A violência escolar em matérias de jornal: Um imaginário construído em Belém-PA

Livia Sousa da Silva

Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

E-mail: iviasilva@ufpa.br

Kátia Marly Leite Mendonça

Doutora em Ciência Política pela Universidade de São Paulo com Pós-Doutorado em Ética na Universidad Pontificia Comillas (Madrid/Espanha). Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Pará.

E-mail: guadalupelourdes@hotmail.com

Resumo: Com a intenção de investigar a constituição do imaginário da violência escolar no texto midiático; por acreditar numa construção midiática perpassada de intencionalidades, que ao construir um imaginário para a violência escolar estará influenciando opiniões e decisões, quer seja no foro particular ou da esfera pública; participando mesmo da construção da violência escolar como objeto de estudo, de atenção e de intervenção; é que nos propomos neste trabalho a uma primeira incursão de investigação nessa arena de significações, conjugando estudos do campo da Sociologia da Comunicação e do Imaginário, e da Hermenêutica Compreensivo-Dialógica, para expor um prelúdio da tessitura de tal pesquisa.

Palavras-Chave: Violência Escolar; Mídia; Imaginário; Hermenêutica; Ética

Abstract: With the intention of investigating the constitution of the imaginary school violence in the media text; believing that the media is full of intentions that construct an imaginary of school violence influencing opinions and decisions, whether in the private or public sphere jurisdiction; participating even in the construction of school violence as an object of study, attention and intervention. That is what we propose in this work, a first incursion into this field of meanings, combining studies of Sociology of Communication and the Imaginary and studies of Comprehensive-Dialogical Hermeneutics, in order to expose a prelude to the framing of this research.

Keywords: School Violence; Media; Imaginary; Hermeneutics; Ethics

Recebido: 01/05/2014

Aprovado: 23/09/2014

1. INTRODUÇÃO

A questão do imaginário social se mostra importante quando se trata da violência escolar, porque consideramos a hipótese de que o imaginário¹ sendo ao mesmo tempo instituinte e instituído² contém elementos que podem orientar ações sociais naquilo que, em uma sociedade do espetáculo³, poder-se-ia chamar de cegueira ética⁴: a incapacidade de percepção do outro e sua visada unicamente como objeto da violência. É sob esta perspectiva e hipótese que se constrói este artigo, tendo como elemento motivador o fato de a cidade de Belém do Pará ser uma das capitais mais violentas do Brasil e ao mesmo tempo possuir uma das mídias também ela mais violentas em termos imagéticos.

Fenômeno razoavelmente recente, a noticição da violência escolar na mídia vem crescendo e tornando-se de conhecimento de toda a sociedade. Os poucos estudos realizados sobre violência escolar, sua divulgação lacônica e restrita, aliados às posturas negligentes de muitas escolas⁵ acabam por transferir à mídia, enquanto voz social, a responsabilidade pela divulgação das informações e casos sobre tal fenômeno. Essa última assume o papel de denunciadora participando da constituição da “violência escolar” enquanto problema social merecedor de atenção, estudo e intervenção⁶.

Pensar sobre os sentidos que a mídia produz sobre a violência escolar em Belém é também considerar que, para além de uma concepção ingênua de mídia, faz-se importante problematizá-la, já que ao propor as notícias como o faz, expressa, sobretudo, uma tomada de posição perante as questões sociais⁷. O que se configura em atitude cautelosa e justificável para uma melhor compreensão não só da violência escolar, mas, principalmente, do próprio funcionamento da mídia como articuladora de sentido e partícipe da construção da realidade social.

Os estudos de Silva⁸ acerca do cenário das produções no domínio da análise do discurso midiático sobre violência escolar, no entanto, demonstra que embora a mídia esteja construindo continuamente uma imagem sociocultural da escola, ao publicar a violência escolar em suas manchetes, as pesquisas continuam alheias à problematização de tais significações, destacando, dessa forma, o quanto o campo que se detém na pesquisa sobre a violência escolar é insipiente de estudos que possam traduzi-la numa compreensão de suas dimensões histórico-culturais.

Outro destaque dado por Silva⁹ está para a emergência de trabalhos que discutam as singularidades culturais e educacionais amazônidas em suas manifestações midiáticas, de maneira a se fazerem conhecer não só os processos de construção da opinião pública sobre certos fenômenos sociais, como a violência escolar, mas também para inseri-la de forma mais contundente no contexto maior das iniciativas de produção de conhecimento.

Assim, dentre um significativo conjunto de questões, ainda não investigadas, que afetam os processos educativos e, em especial, a escola na sociedade contemporânea, reiteramos a pertinência de um estudo que considere a mídia como partícipe da construção de certo imaginário da violência escolar

1. BACZKO, Bronislaw. *Les Imaginaires sociaux*. Paris: Payot, 1994.

2. CASTORIADIS, C. A *Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

3. DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. São Paulo: Contraponto, 1997. VIRILIO, Paul. *Cyberwar, God and Television: Interview with Paul Virilio*. Entrevistador: Louise Wilson. Canada: Ctheory, 1994. Disponível em: <<http://www.ctheory.net/articles.aspx?id=62>>. Acesso em: 25 fev. 2011.

4. MENDONÇA, Kátia. *Televisão: da profusão de imagens à cegueira ética*. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, 2013. p. 179-192.

5. ABRAMOVAY, Miriam et al. *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, 2002.

6. ABRAMOVAY, Miriam (2003). *Enfrentando a Violência nas Escolas: Um Informe do Brasil*. In: _____. (Coord.). *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO, 2003.

7. LIMA, Regina Lúcia Alves de. *Da pauta à veiculação das notícias, o posicionamento dos jornais paraenses nas eleições municipais de 2004*. In: Amaral Filho, Otacílio; Castro-Horácio, Fábio Fonseca; Seixas, Netília Silva dos Anjos. (Org.). *Pesquisa em Comunicação na Amazônia*. Belém: FADESP, p. 101-113.

8. SILVA, Livia Sousa da. *A midiaticização da violência escolar: o cenário das produções acadêmicas*. *Ver a Educação*, n. 1, 2011, v. 12, p. 159-182, jan./jun. Disponível em: <http://www.peridicos.ufpa.br/index.php/rve/article/view/1007/1463>.

9. SILVA, 2011. Idem.

na cidade de Belém e como vetor privilegiado dessas imagens. Levando em consideração que há um grande esforço para a compreensão do fenômeno da violência escolar, talvez seja tempo de considerar seus significados no âmbito da sua veiculação midiática.

2. VIOLÊNCIA ESCOLAR E IMAGINÁRIO

Abramovay¹⁰ nos assevera que não há um significado único de violência ou pelo menos um que seja consensual, tratar-se-ia então de uma conceitualização *ad hoc*, ou seja, a mais apropriada ao lugar, ao tempo e aos atores que a examinam. Assim, várias atitudes e comportamentos passaram a ser considerados como formas de violência, ou seja, tomaram sentidos a partir das normas, das condições e dos contextos sociais, variando de um período histórico a outro – passa-se a rotular de violentas formas de comportamento que, até então, eram vistas como tradicionais e ou que tinham ampla aceitação.

Por isso, acreditamos que a própria dificuldade de um consenso, mesmo entre pesquisadores do fenômeno da violência escolar, quanto a um conceito específico, estaria relacionada a sua dimensão imaginária intrínseca. Como a “atmosfera” constituída e constituinte de um povo, cada sociedade subsidiaria uma visão de violência escolar em congruência com seu próprio Imaginário Social, de onde todos os símbolos e imagens se articulam de maneira característica, como nos propõe Mafessoli¹¹.

Não se trata para nós, como nos adverte Debarbieux e Blaya¹², de encarar a violência escolar como “o que eu acho que ela seja”, mas, do pressuposto de um acordo mais ou menos consensual de uma ideia de violência escolar que se assume como tal, contextualmente, numa sociedade, que lhe configuram e a conformam sob uma imagem partilhada, a que chamaremos Imaginário.

Seria a compreensão da violência escolar como Imaginário, que nos permitiria de uma maneira mais coerente, abordar os caminhos pelos quais os sentidos de “Violência Escolar” têm se constituído na mídia, para perceber seus reflexos nas ações de intervenção, e melhor entender seu papel social, considerando-a também como produtora de um ponto de vista sobre a violência escolar que dialoga com a sociedade de forma ampla.

Apoiamo-nos em Mafessoli¹³ para compreender o Imaginário como uma força social, que une e constrói uma imagem que funciona pela interação, uma certa sensação partilhada, e por isso, sempre coletivo. E poder ressaltar a importância do imaginário na construção da realidade e como o real é acionado pela eficácia do imaginário. No tocante à violência escolar, pensar em que medida um imaginário midiático traduz-se em ações e políticas de intervenção.

E, se o Imaginário forja-se na relação, pela comunicação e circulação de signos como nos sugere Mafessoli¹⁴, este não poderia deixar de considerar a mídia nesse processo, mas não pela perspectiva da manipulação e ou da imposição, e sim como relação. Pois, o indivíduo não está indefeso diante da imagem, “o criador, mesmo na publicidade, só é criador na medida em que consegue

10. ABRAMOVAY, 2002. Idem.

11. MAFFESOLI, Michel. Imaginaire et pluralité. *Espirit Critique*. 2, 2003, v. 2.

12. DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (orgs). *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: UNESCO, 2002.

13. MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. Porto Alegre: entrevista concedida à *Revista FAMECOS*, nº 15, 2001.

14. MAFFESOLI, 2001. Idem.

captar o que circula na sociedade [...] portanto as tecnologias do imaginário bebem em fontes imaginárias para alimentar imaginários”¹⁵.

3. PROPOSIÇÕES HERMENÊUTICAS PARA A COMPREENSÃO DO TEXTO MUDIÁTICO

Para Barros¹⁶ há uma grande influência da hermenêutica no atual referencial epistemológico da Sociologia, como uma nova feição epistemológica se introduzindo nas Ciências Sociais, o que acontece em decorrência de um longo processo histórico, no qual a influência da hermenêutica moderna tem se consubstanciado de maneira muito significativa que, ademais transformou a própria ciência em empreendimento compreensivo.

A Hermenêutica inicialmente esteve mais ligada à redução de objetos ao método científico, que se compunha de um conjunto de artifícios e de técnicas de explicação de textos, como um exercício de dissecação, que aos poucos vai se delineando para além do esforço metodológico/epistemológico ao ontológico; e desvencilhando-se de resquícios cientificistas para dar conta do que é humano, da compreensão não como instrumento, mas como constituinte humana que se manifesta pela linguagem e em relação a um “outro”.

Assim, partilhamos da ideia de uma Hermenêutica muito mais como um processo de compreensão autenticamente histórica, pois que se desenvolve como um ato da existência, como nos propõe Gadamer. Desta forma, o texto seria a “manifestação de certo momento num processo de criação”¹⁷, sobre o qual se deva apreender o seu sentido – a perspectiva daquilo que nos é transmitido, ou seja, compreender seria participar de uma perspectiva comum. Assim, a Hermenêutica nos desponta para muito além de um método, e muito mais como uma atitude, uma consciência que é sempre receptiva e pensativa da realidade na sua historicidade.

Contudo, também não negligenciamos a atitude metodológica na seara científica e de produção de conhecimento no campo dos estudos nas Ciências Sociais, pois que consideramos a possível articulação entre Compreensão e Explicação, apoiados em Ricoeur¹⁸, de maneira a buscarmos um modelo onde se articulem uma ontologia da compreensão com a exigência crítica dos métodos rigorosos das ciências humanas. Cientes de que a compreensão pressupõe a participação intersubjetiva, pensamos semelhante à Ricoeur¹⁹ de que, deve-se articular compreensão e explicação ao nível do “sentido” da obra.

Refiro-me ainda mais profundamente, na credibilidade de uma Hermenêutica Dialógica, ao reportar-me a Buber²⁰ que ressalta o diálogo como um encontro aonde o traço fundamental seria a reciprocidade. De uma relação que se estabelece a partir do reconhecimento do outro como sujeito pleno, como voz a ser escutada e não reduzido a mero objeto de análise ou instrumentalização; pelo que Buber²¹ considera importante uma mudança de percepção das relações que estabelecemos entre o que ele denomina de EU-TU ou EU-ISSO. Buber (1982; 2004) ressalta ainda que o dialogismo não é próprio de qualquer

15. MAFESSOLI, 2001. Idem.

16. BARROS, F. A. F. A influência hermenêutica no atual referencial epistemológico da Sociologia. *Revista Sociologias*, n. 3, 2000. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/7034>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

17. GADAMER, Hans-Georg. O problema da consciência histórica. 2. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003, p. 58.

18. RICOEUR, P. Do texto a ação. *Ensaio de hermenêutica II*. Porto: Rés, 1989.

19. RICOEUR, 1989. Idem.

20. BUBER, 1982. Idem; BUBER, Martim. *Eu e Tu*. São Paulo: Cortez & Moraes, 2004.

forma de pensamento, independentemente da presença de um interlocutor. Da mesma forma que, também salienta, embora duas pessoas estando frente a frente falando uma com a outra, este momento não encerre um diálogo e tão somente um palavreado, porque só pode haver diálogo na relação EU-TU.

Disso já se depreende que, uma Hermenêutica Dialógica não poderia supor um texto como um objeto dissecável filológica e estruturalmente, na medida em que o reconhece como ato, onde se inscrevem posições, intenções e valorações do sujeito. Concordando com Buber diz Bakhtin, de maneira ainda mais direta que “a vida humana é um conjunto de atos cujo caráter ético é inescapável”²². Desta forma, a dimensão ontológica torna-se mais uma vez inseparável do ato dialógico, já que segundo Buber²³ é a propósito da relação EU-TU que nos tornamos humanos.

4. PISTA PARA UM IMAGINÁRIO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NA CIDADE DE BELÉM-PA

Silva e Alves²⁴ nos dão pistas para uma compreensão do texto jornalístico, de maneira a considerar seu sentido a partir de uma relação dialógica, quando nos propõem a narrativa jornalística como composição entre um *significado*, que seria da ordem dos signos sempre reiteráveis na trama discursiva do jornal impresso que abordaram; um *sentido* assumido na enunciação concreta, ou seja, na relação enunciativa entre o jornal que fala, já pressupondo um interlocutor específico com quem estabelece diálogo, num certo contexto histórico, o que viria a conformar a própria tessitura jornalística; e por fim, um *acento de valor*, que se caracteriza pelo posicionamento ético assumido pelo discurso do jornal em relação ao fenômeno da violência escolar.

Embasados por esses elementos – significado, sentido e acento de valor – que Silva e Alves²⁵ desenvolvem todo seu empreendimento analítico do texto midiático, o qual estamos considerando como um bom exemplo de uma análise hermenêutica dialógica. Assim, observamos que na tessitura da trama discursiva dos jornais impresso *O Liberal* e *Diário do Pará* – os jornais de maior tiragem e acesso no estado do Pará – no período de 2011-2013, certos elementos emergiam para além de seu significado dicionarizado, como signos ideológicos²⁶, assumindo sentidos próprios das instâncias histórico-enunciativas em questão e por expressarem-se em termos valorativos.

Semelhante a alguns dos achados de Silva e Alves²⁷, num comparativo da abordagem discursivo-dialógica de ambos os veículos, e embora representem no Estado posições políticas distintas e oposta, no tocante a abordagem discursiva do fenômeno da violência escolar, ambos a tratam a partir de determinações macroestruturais sobre o âmbito escolar, aonde o agressor externo – bandido, assaltante etc., seria o vetor de disseminação da violência no ambiente escolar, ou em vistas de “personalidades” violentas, aonde então figura a imagem do aluno tão somente como esse agente da violência em ambiente escolar. Em ambos os casos, a violência portaria uma raiz essencialmente exógena em relação à

21. BUBER, 1982. Idem; BUBER, 2004. Idem.

22. NUTO, João Vianney Cavalcanti. A influência de Martin Buber no conceito bakhtiniano de dialogismo. *Revista Intercâmbio – UNB*, 2010. Disponível em: <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/conteudo/visualiza_lo03.php?pag=;revistaintercambio;paginas;visualiza_lo03&cod=142>. Acesso em: 13 ago. 2014.

23. BUBER, 1982. Idem; BUBER, 2004. Idem.

24. SILVA, L. S.; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. *Uma análise bakhtiniana da verbo-visualidade da violência escolar em matérias de jornal*. I Colóquio Internacional de mídia e discurso na Amazônia, Belém (PA), 2013.

25. SILVA E ALVES, 2013. Idem.

26. BAKHTIN, 2009. Idem.

27. SILVA E ALVES, 2013. Idem.

prática institucional escolar, já que seria a violência urbana a formadora desses vetores de violência que, passam a reproduzi-la no ambiente interno escolar. Como se observa em alguns excertos dos veículos midiático:

[...] professor foi assaltado ontem à tarde, em Belém, dentro da Escola Estadual Vilhena Alves [...]. Ele teve o computador roubado por dois rapazes que usavam uniforme da escola. [...] Os jovens estavam armados e invadiram uma das salas de aula [...] acredita que os assaltantes tenham aproveitado o período de provas para roubar. (Fonte: Jornal Impresso *O Liberal*, 25/01/2013).

“As faces da violência escolar” [título da matéria] [...] membros de gangues infiltrados nos colégios [...] Os alunos roubam camisas de seus rivais de outras escolas e as exibem como troféu, [...] estudantes de escolas que possuem rivais em comum costumam combinar previamente os confrontos [...] A maioria briga e nem sabe porque está brigando. (Fonte: Jornal Impresso *Diário do Pará*, 02/06/2013).

“Trio tenta invadir escola na Pedreira” [título da matéria] Os criminosos foram encaminhados para a central de flagrantes [...] (Fonte: Jornal Impresso *Diário do Pará*, 10/05/2013).

Da mesma forma, evidenciamos em ambos os veículos midiáticos, o sobressalte dos bairros periféricos como geradores da violência que “adentra a escola”, apontando-os por agrupamentos de pobres, que em virtude de suas condições socioeconômicas e vulnerabilidades de toda ordem, tornam-se violentos. Assim, tanto o “bandido” quanto o “aluno violento” não representariam a causa da violência, somente seus vetores, que seriam produto desse meio (o bairro) já violento. O que observamos em algumas passagens dos jornais pesquisados.

“O descaso é total. Por isso, já não tenho esperanças de que este quadro melhore. Olho para os lados e não encontro saída para esta situação”, declarou a educadora Marluce Colares, diretora da escola estadual Cidade de Emaús, localizada no bairro do Bengui, em Belém. O desabafo da diretora diz respeito à violência que ronda as dependências do estabelecimento de ensino. (Fonte: Jornal Impresso *O Liberal*, 21/09/2011).

A sociedade está violenta. Porque a escola não estaria? (Fonte: Jornal Impresso *Diário do Pará*, 08/04/2011).

Onda de violência em loteamento de Outeiro atinge a escola e moradores vizinhos (Fonte: Jornal Impresso *Diário do Pará*, 18/05/2013).

Para Bezerra²⁸, essa associação entre camadas pobres e classes perigosas reforçadora da estigmatização das periferias das cidades, tem ganhado força no imaginário social no Brasil contemporâneo, vinculando pobreza-violência-criminalidade à desqualificação social do pobre que se torna a partir de então, potencialmente criminalizável em função do local de moradia. Esta imagem de espaços de insegurança, medo e periculosidade ganha visibilidade pública, denotando as hierarquias e distâncias sociais características de nossas sociedades.

28. BEZERRA, L. M. P. S. Sentidos da pobreza e do viver em territórios estigmatizados. V Jornada Internacional de Políticas Públicas. 2011.

As situações de violência escolar expostas por esses veículos também apresentavam uma dupla posição mediante a figura do “aluno”, que se constitui na oposição vítima/agressor. Assim, há estudantes que sofrem com a violência do ambiente escolar, e estes podem ser vítimas diretas, ou expectadores, testemunhas. E há aquele “aluno agressor” que dissemina a violência no ambiente escolar, que por suas ações descaracterizam o papel inicial da escola, que seria o da educação, que não reconhece mais a autoridade docente já que age em sua presença, dentro da sala de aula, sem qualquer respeito à sua figura e por fim inviabiliza o direito de todos à uma escola segura. É esse aluno, juntamente com o agressor externo (que muitas vezes confundem-se) são responsáveis pelo sentimento de insegurança na escola. Como observamos nos trechos destacados:

[...] e na frente de pelo menos outros 20 estudantes, além do professor, o adolescente esfaqueou o outro no peito e no pescoço. [...] O estudante agressor fugiu correndo da sala de aula [...] (Fonte: Jornal Impresso *O Liberal*, 20/04/2011).

[...] Chorei muito e fiquei desesperada, contou uma aluna adolescente que testemunhou a cena de violência e ficou traumatizada com o que viu [...] (Fonte: Jornal Impresso *O Liberal*, 20/04/2011).

Estudantes andam com medo da violência que impera entre alunos de escolas rivais. Eles marcam encontros na internet e se digladiam com paus e pedras em pleno dia (Fonte: Jornal Impresso *Diário do Pará*, 16/12/2013).

Toda a narrativa dos jornais vai nos apresentando o quanto compreende violência escolar como “coisa de aluno”. Do aluno como um problema, ou “o problema” da escola, que precisa ser resolvido. Também se percebe insistentes indícios de criminalização desses alunos-agressores, que se revelam tanto por falas que o caracterizam como bandidos,

[...] A estudante contou que eles são envolvidos com drogas, pequenos furtos e o que chamou de “coisa errada”[...] (Fonte: Jornal Impresso *O Liberal*, 20/04/2011).

A crescente onda de violência entre adolescentes que tem assustado Belém, justamente no período em que deveriam estar no banco da escola recebendo ensinamentos, que contribuiriam para transformá-los em cidadãos íntegros[...] (Jornal Impresso *Diário do Pará*, 05/02/2012).

como pela maneira como se encaminham as providências da escola em relação ao caso: uma polícia especializada em aluno-agressor (Cipoe), encaminhamento ao sistema punitivo de adolescentes (DATA), registro de boletim de ocorrência em seccional – apenas medidas policiaiscas.

Segundo Sposito²⁹, as rondas e as vigílias dos estabelecimentos escolares e outros mecanismos de proteção ligados a distritos policiais efetivam-se desde a década de 1980. Resultado de compreensões do fenômeno da violência escolar e de suas formas de intervenção que parecem animar ainda hoje as inserções do discurso jornalístico acerca dessa questão, já que a ação policial é apontada como imprescindível na defesa da escola.

“PM acaba guerra entre alunos” [título da matéria] Policiais detiveram três envolvidos em duas ‘batalhas’ entre alunos [...] (lead). (Fonte: Jornal Impresso *O Liberal*, 16/06/2012).

A direção da escola acionou a Companhia Independente de Policiamento Escolar (Cipoe), que monitorou a situação. (Fonte: Jornal Impresso *Diário do Pará*, 25/01/2013).

A proposição do descrédito da escola pública também é bastante marcante, na abordagem da violência escolar de *O Liberal* e *Diário do Pará*, por lhe atribuir sentidos que mais a ressaltam por seus problemas, sua inoperância e incompetência, atribuindo-lhe um valor de desqualificação, e questionando-se a escola no seu papel social.

Nas escolas públicas vemos que o tráfico de drogas, o bullying, as brigas e formação de gangues são mais constantes. Nas particulares isso diminui. (Fonte: Jornal Impresso *O Liberal*, 20/04/2011).

Por apresentar menor Índice de Desenvolvimento de Educação, escola estadual Cidade de Emaús, foi mostrada no Jornal Nacional, da Rede Globo. (Fonte: Jornal Impresso *O Liberal*, 21/09/2011).

“Escola não é mais espaço seguro”. As pessoas pensam que a escola é um lugar sagrado, de respeito. Essa é uma visão tradicionalista, e agora acontece essa dessacralização do ambiente escolar [...]” (Fonte: Jornal Impresso *Diário do Pará*, 08/04/2011).

Morais³⁰ nos ajuda a refletir sobre tais asserções, uma vez que considera histórico o movimento discursivo que objetiva apontar a escola brasileira como um palco de crises. Um esquema argumentativo que busca nos convencer de que a gerência estatal transformou o sistema escolar num espaço sofrível, marcado pela desigualdade, incompetência e ineficácia. O que tem concorrido para a depreciação e desmerecimento do caráter público da escola, representando-a por um modelo fracassado. Iniciativas que, segundo tal autora, sugerem a retirada da esfera pública, substituindo-a pela esfera privada, para a superação da crise em que a escola pública se encontraria.

Outro indicativo interessante na abordagem discursiva de *O Liberal* e *Diário do Pará* está para a insistente presença do professor apenas como vítima das ações violentas, e nunca como autor. O que Silva e Alves³¹ tratam como uma visão “tradicional” do professor, manifesta sob um papel social legítimo mesmo se arbitrário, reportando-se às tradicionais configurações escolares e práticas docentes, sugerindo o valor e a importância do professor acima dos demais constituintes escolares sobretudo os alunos. Assim, relaciona-se a violência contra o professor como consequência da perda da autoridade docente, que o fragiliza e o torna vítima e/ou testemunha mediante as condições de violência existentes na escola.

29. SPOSITO, Marília P. A Instituição Escolar e A Violência. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 104, 2001, p. 58-75. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/iea/textos/>>. Acesso em: 18 fev. 2011.

30. MORAIS, J. F. S. A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise. *Teias*: Rio de Janeiro, ano 2, n. 4. 2001. spositoescolaeviolenca.pdf.

“Professor sofre assalto dentro da sala de aula” [título da matéria] “A gente vem trabalhar, deixa a família em casa e não sabe se volta porque aqui na porta a gente é assaltado, dentro da escola a gente é assaltado. É complicado.” (Fonte: Jornal Impresso *O Liberal*, 26/01/2013).

A violência é de aluno para aluno e aluno para professor, que também sofre ameaças. (Fonte: Jornal Impresso *Diário do Pará*, 07/04/11).

Assim concluímos nossas inserções no campo da compreensão do texto midiático, com a clareza de que, embora muito preliminarmente, nossa incursão nos consubstancia não só de elementos importantes para a compreensão da violência escolar como construto imaginário na cidade de Belém-PA, ao destacar que, a abordagem midiática da violência escolar de *O Liberal* e *Diário do Pará*, orienta para uma conformação de compreensão do fenômeno pelas vias da culpa centrada no sujeito (aluno), e pelo desmerecimento da escola pública como instituição de ensino e de educação de qualidade; ou seja, como coisa de escola pública, de aluno pobre e de bairro periférico. Como nos orienta, a partir do que chamamos de “algumas pistas”, em virtude de seu arcabouço epistemológico, para a realização de uma análise hermenêutico-dialógica das narrativas jornalísticas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que ao estudar um fenômeno complexo como o é a violência escolar, precisamos conjugar esforços para uma compreensão para além do esboço linear e des-historicizado e atemporal proposto tanto pelo senso comum, como até mesmo por algumas iniciativas de pesquisa; em virtude de uma abordagem epistemológica que o ressalte em suas configurações mais subterrâneas, ao sobrelevar-lhe o âmago responsável por toda ação empreendida no âmbito da escola em relação à violência, que só poderia transparecer pelo reconhecimento da violência escolar, antes de tudo, como um Imaginário Social.

Isso nos situa novamente no papel ético e responsável da intersubjetividade narrativa que circula toda a sociedade através das imagens veiculadas na mídia, mas constituídas por todos nós, agentes sociais, que partilhamos esses sentidos, valorizando-os, enaltecendo-os e os consumindo, não como sujeitos indefesos e alienados, mas como partícipes de tramas discursivas, de tessituras narrativas, de painéis imagéticos que ainda insistimos em cultivar; o que só uma hermenêutica de fundo compreensivo-dialógico nos possibilitaria refletir

Negligenciando ainda como sociedade, as muitas especificidades dos contextos escolares amazônidas que se desvanecem nessa partilha de sentido acerca da violência escolar; que poderia estar valorizando mais o potencial dos alunos para o resgate da importância e valor da escola pública junto a essa sociedade e encarando seus problemas mais enraizados e pouco discutidos como o é o caso da imposição disciplinar, das relações expressamente verticalizadas, que inviabilizam o diálogo, o respeito mútuo, e até mesmo, uma cultura de não-violência.

31. SILVA E ALVES, 2013.
Idem.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (2003). Enfrentando a Violência nas Escolas: Um Informe do Brasil. In: _____. (Coord.). **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.
- BACZKO, Bronislaw. **Les Imaginaires sociaux**. Paris: Payot, 1994.
- BARROS, F. A. F. A influência hermenêutica no atual referencial epistemológico da Sociologia. **Revista Sociologias**, n. 3, 2000. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/7034>>.
- BEZERRA, L. M. P. S. **Sentidos da pobreza e do viver em territórios estigmatizados**. V Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2011.
- BUBER, 1982. Idem; BUBER, Martim. **Eu e Tu**. São Paulo: Cortez & Moraes, 2004.
- CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (orgs). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002.
- DEBORD, Guy. A sociedade do espetáculo. **Contraponto**, São Paulo, 1997.
- VIRILIO, Paul. Cyberwar, God and Television: Interview with Paul Virilio. Entrevistador: Louise Wilson. Canada: Ctheory, 1994. Disponível em: <<http://www.ctheory.net/articles.aspx?id=62>>. Acesso em: 25 fev. 2011.
- GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- LIMA, Regina Lúcia Alves de. Da pauta à veiculação das notícias, o posicionamento dos jornais paraenses nas eleições municipais de 2004. In: Amaral Filho, Otacílio; Castro-Horácio, Fábio Fonseca; Seixas, Netília Silva dos Anjos. (Org.). **Pesquisa em Comunicação na Amazônia**. Belém(PA): FADESP, p. 101-113.
- MAFESSOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. Porto Alegre: entrevista concedida à **Revista FAMECOS**, n° 15, 2001.
- _____. Imaginaire et pluralité. **Espirit Critique**. 2, 2003, v. 5.
- MENDONÇA, Kátia. Televisão: da profusão de imagens à cegueira ética. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 1, 2013, v. 20, p. 179-192.
- MORAIS, J. F. S. A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4. 2001.
- NUTO, João Vianney Cavalcanti. A influência de Martin Buber no conceito bakhtiniano de dialogismo. **Revista Intercâmbio – UNB**, 2010. Disponível em: <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/conteudo/visualiza_lo03.php?pag=;revistaintercambio;paginas;visualiza_lo03&cod=142>. Acesso em: 13 ago. 2014.

RICOEUR, P. Do texto a ação. **Ensaio de hermenêutica II**. Porto: Rés, 1989.

SILVA, L. S.; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Uma análise bakhtiniana da verbo-visualidade da violência escolar em matérias de jornal. I Colóquio Internacional de mídia e discurso na Amazônia, Belém (PA), 2013.

SILVA, Livia Sousa da. A midiaticização da violência escolar: o cenário das produções acadêmicas. **Ver a Educação**, n. 1, 2011, v. 12, p. 159-182, jan. /Jun. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/rve/article/view/1007/1463>>.

SPOSITO, Marília P. A Instituição Escolar e A Violência. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, 2001, v. 104, p. 58-75. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/iea/textos/spositoescolaeviolenca.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2011.

Organizações Civas na Web: desafios e potencialidades na apropriação das plataformas digitais

Graça Penha Nascimento Rossetto

Jornalista, doutora em Comunicação e Cultura Contemporânea pela Universidade Federal da Bahia e professora do Centro Universitário Estácio da Bahia.

E-mail: gracia_rossetto@yahoo.com.br

Rodrigo Carreiro

Doutorando na Facom-UFBA, na linha de pesquisa Comunicação e Política. É especialista em Convergência Midiática e mestre em Comunicação e Cultura Contemporânea pela UFBA.

E-mail: rodrigocarreiro@gmail.com

Maria Paula Almada e Silva

Doutoranda em Comunicação e Culturas Contemporâneas (Facom/UFBA) e pesquisadora do Centro de Estudos Avançados em Democracia Digital e Governo Eletrônico (CEADD-UFBA).

E-mail: mariapaula.almada@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo avaliar os desafios e perspectivas das organizações civis perante as transformações impulsionadas pelas ferramentas oferecidas na internet. Objetiva-se demonstrar como a iniciativa se apropria das plataformas digitais para ampliar espaços de participação e cumprir seus objetivos de ação. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura, abrangendo questões relativas à sociedade civil e sua interface de atuação nas redes digitais, e um estudo exploratório com o Cidade Democrática. Essa análise compreende a avaliação de todas as ferramentas que a iniciativa utiliza: site, *blog*, Twitter, YouTube, Facebook e Catarse para que se entenda como esses instrumentos se articulam a fim de cumprir seus objetivos principais.

Palavras-chave: *Media* sociais, sociedade civil, democracia, participação *on-line*, Cidade Democrática.

Abstract: This study aims to assess the challenges and perspectives of civil organizations in face of the changes driven by the tools offered on the Internet. The goal is to demonstrate how the initiative appropriates digital platforms to broaden participation spaces and fulfill their goals of action. Therefore, we accomplished a literature review covering issues related to civil society and its performance interface in digital networks, and an exploratory study with a specific organization, the Cidade Democrática. This analysis includes the evaluation of all the tools that the initiative uses: website, *blog*, Twitter, YouTube, Facebook and Catarse in order to understand how these instruments are articulated to fulfill its main objectives.

Keywords: Social media, civil society, democracy, online participation, Cidade Democrática.

Recebido: 17/06/2014

Aprovado: 02/10/2014

1. INTRODUÇÃO

O termo sociedade civil requer à prática científica um rigor que perpassa o entendimento empírico sobre o que se fala ao evocá-lo. Se, inicialmente, foi colocado como oposto à família, foi em oposição ao Estado que se popularizou, difundido por Gramsci, Marx e uma série de outros teóricos. Hoje, esse caráter oposicionista é questionável, pois há uma intensa prática por parte de ONGs, Oscips e outras entidades organizadas que buscam atuação na esfera política e empresarial.

A mesma mudança que o conceito sofreu pelo tempo deu-se também na sua forma de materialização. De uma atuação muitas vezes dificultada por barreiras geográficas e temporais, hoje se vive uma realidade que, pela tecnologia, encolhe o espaço e aumenta o tempo; organiza os grupos dispersos e agrega causas similares que se fortalecem para ganhar reconhecimento político.

É, portanto, inegável a contribuição da internet para organização e reivindicação da esfera civil. Contribuição que se vê crescente ao considerarmos o rápido incremento do acesso à tecnologia no Brasil. De acordo com a pesquisa anual TIC Domicílios, com dados referentes a 2012, 80 milhões de brasileiros acessam a internet, seja de casa, trabalho ou outros locais; o mesmo estudo revelou que, pela primeira vez, a proporção de usuários é maior do que a de indivíduos que nunca a usaram: 55% a 45%.

Diante dessa realidade, este trabalho tem como objetivo avaliar os desafios e perspectivas das organizações civis perante as transformações impulsionadas pelas ferramentas oferecidas *on-line*, bem como suas possibilidades interativas. Para tanto, apresenta-se um estudo exploratório-descritivo com uma organização específica, o Cidade Democrática, um fórum *on-line* no qual cidadãos podem sugerir propostas e apontar problemas da sua cidade.

2. APROPRIAÇÕES DAS REDES DIGITAIS PELA SOCIEDADE CIVIL

As ações e práticas descritas pelo campo de pesquisa que trata da interface entre democracia e sociedade civil podem, de forma bastante genérica, ser oriundas do Estado, assumindo um modelo *top-down*, ou oriundas do cidadão, o chamado modelo *bottom-up*. O modelo mais participativo, correspondente a um grau elevado de democracia digital¹, prevê o *input* partindo do cidadão, a interação é considerada como constitutiva da democracia em si. Formação da opinião e ação política baseadas em fóruns, grupos ou novas comunidades virtuais enaltecem e promovem o desenvolvimento da sociedade civil; qualidade e densidade do debate público em vez da navegação solitária.

Mas de que sociedade civil estamos falando? É preciso considerar, como nos lembra Maia², que a sociedade civil é heterogênea e as associações cívicas podem tanto fazer avançar quanto obstruir a democracia. Aqui se compreende então que o termo deve ser entendido como uma esfera de atividade associativa pública, à parte do Estado e do mercado; que tem sua própria estrutura de

1. Ver os graus de democracia digital em GOMES, W. A democracia digital e o problema da participação civil na decisão política. In: *Fronteiras – estudos midiáticos*, v.8, n.3, p.214-222, set-dez 2005.

2. MAIA, Rousiley C. M. Redes cívicas e internet: efeitos democráticos do associativismo. *Logos*, ano 14, n. 27, 2007, p. 43-62.

organização interna, sua forma de angariar e administrar recursos, além de seus propósitos e da abrangência da sua influência. Num caminho semelhante, Mendonça³ chama atenção para dois aspectos da sociedade civil para o qual não se tem atentado muito nas discussões mais recentes: “a fluidez de suas fronteiras e as dimensões anticivas a atravessá-las”⁴, situação particularmente pertinente ao presente estudo, como poderá ser discutido mais à frente.

Chegando ao contexto da internet, o debate sobre o que ela tem a oferecer à esfera civil é similar ao discurso sobre as potencialidades democráticas do meio. Parte-se de um início altamente entusiasmado e chega-se a uma visão pessimista, com críticos demonstrando que os seus potenciais poderiam igualmente servir para objetivos antidemocráticos.

O exame ponderado dessas visões leva ao reconhecimento de que a internet não promove automaticamente a participação política nem sustenta a democracia. O que é essencial é observar as motivações dos sujeitos e seu contexto⁵. Assim, o mais importante aqui é explorar diferentes padrões de interação possibilitados por diferentes plataformas utilizadas por uma única iniciativa. Parte-se da ideia de que os usos e apropriações das ferramentas oferecidas pela internet podem acompanhar o fluxo de atuação concernente aos objetivos de uma determinada entidade civil, integrando-se a outras atividades políticas já realizadas. Para fins de sistematização, identificam-se as possibilidades de atuação política e uso da rede em três aspectos principais⁶, que englobam outros pontos correlatos, a saber: internet como ferramenta de comunicação e articulação em rede, e-participação e e-ativismo. Estes argumentos são apontados e debatidos pela bibliografia já apresentada e, mesmo que não apareçam exatamente com estas nomenclaturas, exprimem sistematicamente as mesmas ideias.

A fim de ilustrar e demonstrar exemplos em que esses aspectos são realizados na prática, o presente artigo traz uma avaliação do Cidade Democrática, uma ferramenta colaborativa, que disponibiliza instrumentos de ação por meio dos quais cidadãos, gestores públicos, entidades e o poder público podem apontar e divulgar problemas acerca de assuntos públicos, fazer comentários, criar e sugerir propostas aos problemas postos, e ainda debater temas públicos e questões sugeridas por outros cidadãos e entidades.

O artigo apresenta a seguir as três formas gerais de apropriação das redes digitais pela sociedade civil discutidas a partir da bibliografia apresentada e ilustrada com os exemplos do Cidade Democrática. Esses exemplos pretendem mostrar na prática como os aspectos citados anteriormente podem se projetar no próprio site da entidade e em ferramentas como Twitter, Facebook, *blog* e Catarse. O objetivo de enquadrar as plataformas às categorias é identificar os usos que o Cidade Democrática faz destas plataformas para demonstrar como a iniciativa se apropria das plataformas digitais para ampliar espaços de participação e cumprir seus objetivos de ação.

3. MENDONÇA, R. F. Comunicação e Sociedade Civil: Interfaces e Agendas. In: *Revista Compólitica*, n. 1, ed. março-abril, ano 2011. Cidade: Compólitica, 2011, p. 8.

4. Idem (Mendonça, 2011).

5. Idem (Maia, 2011).

6. ZHENG, Y.; WU, G. Information Technology, public space and collective action in China. In: *Comparative Political Studies*. v. 38, n. 5, jun. 2005.

2.1 Internet como ferramenta de comunicação e articulação em rede

Parte da interface teórica entre política e internet, desde a década de 1990, versa sobre a capacidade emancipatória das redes digitais em várias direções. Tal possibilidade passa pela diversificação da base de membros e cidadãos dispostos a se inserir no contexto das organizações⁷, que notoriamente se reestruturaram para sustentar novos anseios políticos. Esse é um potencial comunicativo que se estende por uma quantidade variada de atividades e que requer capacidade de gerenciamento de informação – o que, por consequência, lança o desafio de como se articular em rede e agregar mais pessoas para sua organização e motivá-las a se envolver nas suas ações⁸.

O que ajuda na superação deste desafio é a formação de redes de ação baseadas em estruturas flexíveis, isto é, “redes que se formam através de amplas coalizões com vínculos horizontais e conexões entre elementos autônomos diversos”⁹. Nesse sentido, pode-se conceber movimentos sociais pré-internet que se adéquam ao novo cenário midiático e investem na reestruturação administrativa de suas organizações, bem como nas formas de expressão e recrutamento. Ou ainda em entidades sociais que surgiram a partir da internet e usam, por exemplo, estratégias articulatórias de ação coletiva centrada no indivíduo¹⁰.

Figura 1: Twitter do Cidade Democrática



A conta no Twitter do Cidade Democrática possui atualmente (04/12/2014) 9.483 seguidores, segue 2.598 usuários e contabiliza mais de seis mil *tweets*. Sua utilização é bastante frequente, com pelo menos um *tweet* sendo postado diariamente. A respeito do conteúdo das mensagens, observa-se uma predominância de *tweets* puramente informativos, como pode ser observado na Figura 1. O uso da plataforma é voltado quase que exclusivamente para disseminação de informação a respeito da própria iniciativa, de informações relacionadas a questões sobre as cidades e entidades semelhantes.

7. WARD, S.; GIBSON, R. European political organizations and the internet: mobilization, participation, and change. In: CHADWICK, A.; HOWARD, P. (org). *Routledge Handbook of Internet Politics*. Taylor & Francis e-Library, 2009.

8. CHADWICK, A. Web 2.0: New Challenges for the Study of E-Democracy in an Era of Informational Exuberance. In: COLEMAN, S.; SHANE, P. (ORGs). *Connecting Democracy: Online Consultation and the Flow of Political Communication*, MIT Press, 2012.

9. MAIA, Rousiley C. M. Redes cívicas e internet: efeitos democráticos do associativismo. *Logos*, ano 14, n. 27, p. 9, 2007.

10. BIMBER, B.; FLANAGIN, A. J.; STOHL, C. *Collective Action and Organizations: interaction and engagement in an era of technological change*. Cambridge University Press, 2012

Uso parecido é verificado no *blog* da organização (Figura 2). Nas últimas postagens observa-se a informação como característica marcante, entretanto uma informação diferenciada, voltada para informar os usuários principalmente sobre eventos relacionados às questões das cidades que estão ocorrendo ou serão realizados, todos relacionados aos pontos de ação do Cidade Democrática e entidades afins. Nesse caso a informação parece de fato ser para outras formas de ação política, sobretudo *off-line*, para sustentação de campanhas permanentes e formação de rede de entidades que tratam de assuntos parecidos.

Figura 2: *Blog* do Cidade Democrática



Uma consequência disso é diversificação de pautas de reivindicação, apontada por Bimber, Flanagan e Stohl¹¹ como típica desses tempos. Se a comunicação entre os cidadãos e as entidades civis é feita de forma menos centralizada e apostando em estratégias virais, o controle do portfólio de assuntos de interesse se dilui.

Por outro lado, muitos desses movimentos sociais surgidos na era da internet podem estar expressos também em ações específicas, que funcionam como mediadores de demandas focadas em questões locais¹², como é o caso do Cidade Democrática.

A página do Facebook do Cidade Democrática, fundada em 2009, tem atualmente (01/08/2013) 11.140 curtidas. Nesta plataforma, a iniciativa é descrita como uma organização sem fins lucrativos, uma “plataforma de inovação aberta para temas públicos que investe na cooperação entre agentes de transformação”.

11. BIMBER, B.; FLANAGIN, A. J.; STOHL, C. *Collective Action and Organizations: interaction and engagement in an era of technological change*. Cambridge University Press, 2012.

12. MACHADO, J. A. *Ativismo em rede e conexões identitárias: novas perspectivas para os movimentos sociais*. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n. 18, jul./dez. 2007, p. 248-285. 2007.

A navegação pela página do Facebook do Cidade Democrática mostra que as postagens têm como principais objetivos (1) informar o cidadão sobre questões que concernem às suas comunidades e (2) fazer campanha para que o cidadão participe, de algum modo, de iniciativas, como as que discutem questões de cidades participantes do Cidade Democrática. Essas são as duas atuações mais fortes. No entanto, observou-se também a utilização do Facebook para mobilizar os cidadãos a participarem mais ativamente da política.

A utilização do Facebook para apoiar campanhas tanto do Cidade Democrática quanto de outros movimentos, mediar demandas dos cidadãos e, sobretudo, a predominância do uso da informação como base para outras formas de ação política na internet indicam que esta plataforma se enquadra melhor na categoria *articulação em rede/comunicação*.

2.2 E-participação

No processo de consolidação de espaços participativos nos espaços políticos do Brasil – como os conselhos municipais, estaduais e federais em várias instâncias e o fortalecimento das audiências públicas, dentre outros –, durante a década de 1990, a internet passou a ser mais um instrumento a contribuir para o crescimento do interesse pela sociedade civil e, conseqüentemente, pelas formas como organizações poderiam utilizar as ferramentas digitais para promover mais espaços de participação. Essa concepção, lembra Maia¹³, voltou sua atenção para o aspecto da rapidez e do barateamento de custo para ligação entre pessoas em escala local, nacional e internacional. Porém, o principal ganho está na reformulação de práticas institucionais com o intuito de reaproximar as esferas civil e política decisória.

Por esse viés, além da possibilidade de articulação horizontal de demandas e cidadãos, a internet tem a capacidade de atuar verticalmente, alternando em alguns casos o vetor político para a direção *bottom-up*¹⁴. Na linha evolutiva da internet, isso ocorreu primeiramente nas listas de e-mail e fóruns discursivos e, posteriormente, com novas ferramentas que têm como valor intrínseco a conexão entre pessoas em torno de questões em comum.

No cardápio de possibilidades instrumentais estão sites e iniciativas que tentam transformar meios em oportunidades de participação política¹⁵ (GOMES, 2005). É o caso do Urbanias e do Porto Alegre CC, que aliam georreferenciamento e apontamento de problemas locais; do Colab, que ainda funciona como uma espécie de rede social e é acessível via dispositivos móveis; do Cidade Democrática, que congrega fóruns de discussão voltados à resolução de problemas locais, dentre outros. Mais recentemente, os sites de rede social têm tomado a frente das práticas mais comuns entre os usuários de internet e também podem abrir canais de participação, já que as demandas ali discutidas e apontadas são espontâneas¹⁶ (SAEBO et al., 2009).

13. MAIA, Rousiley C. M. Redes cívicas e internet: efeitos democráticos do associativismo. *Logos*, ano 14, n. 27, p. 9, 2007.

14. WARD, S.; GIBSON, R. European political organizations and the internet: mobilization, participation, and change. In: CHADWICK, A.; HOWARD, P. (org). *Routledge Handbook of Internet Politics*. Taylor & Francis e-Library, 2009.

15. GOMES, W. A democracia digital e o problema da participação civil na decisão política. In: *Fronteiras – estudos midiáticos*, n.3, v.8, p.214-222, set-dez 2005.

16. SAEBO, O.; ROSE, J.; NYVANG, T. The Role of Social Networking Services in eParticipation. In: *Anais do E-Part 2009*, Lincs 5694. 2009.

Atualmente, o site do Cidade Democrática tem 16483 usuários cadastrados (04/12/2014), distribuídos do seguinte modo: Cidadãos (16.047), Conferências (19), Empresas (21), Gestores públicos (191), Igrejas (1), Movimentos (24), ONGs (58), Organizações (81), Parlamentares (47), Poderes públicos (6). Todos esses atores interagem nos mais diversos tópicos de discussão do site.

Figura 3: Site do Cidade Democrática

A infraestrutura de participação oferecida aos usuários, com capacidade de reverberação das demandas postas ali, bem como a capacidade de se criar projetos que reaproximam as esferas civil e política, fazendo com que elas troquem ideias e argumentos e, o fato de a plataforma atingir tanto a classe política quanto cidadãos e entidades, fazem com que o site se encaixe na categoria de *e-participação*.

Esses exemplos, além de serem condizentes com as atuais práticas sociais na internet, são também uma forma de diversificar o modo de participação, pois, embora criados e mantidos por organizações da sociedade civil organizada, abrem possibilidade de participação pelo cidadão desvinculado de qualquer tipo de instituição.

2.3 E-ativismo

O ativismo se refere a ações em grupo, que se aglomeram em torno de um tema em comum para advogar em determinada causa de impacto social e/ou político¹⁷. No caso da internet, o ativismo encontra tanto possibilidades de reorganização de práticas do ponto de vista de articulação em rede (como visto

17. HARLOW, S. Social media and social movements: Facebook and an online Guatemalan justice movement that moved offline. In: *New Media & Society*, 1-19. 2011.

no tópico 2.1), quanto de criação de novas formas de envolvimento político. No geral, o ativismo digital se beneficia da rede basicamente em três caminhos¹⁸: convocação *on-line* para ações *off-line*, convocação para ações *on-line* que também podem ser realizadas *off-line*, e convocação para realizações de atividades que só são possíveis *on-line* (como práticas de *hacktivismo*, por exemplo).

O e-ativismo é também constantemente associado ao termo inteligência coletiva, que agrega toda a sorte de elementos de compartilhamento de ideias, articulação entre pessoas em torno de um tema em comum e discussão pública, a fim de produzir conteúdo e informação para atingir algum objetivo político¹⁹. Essa já é a realidade de grupos que se formam à margem do poder político e da cobertura midiática tradicional. É uma ação que visa, acima de qualquer contestação por distribuição de recompensas ou por melhorias sociais genéricas, a cooperação em grupo para atingir um bem comum.

No plano financeiro, o notável barateamento das ações de ativismo fez com que surgissem novos movimentos e outros tantos se consolidassem. No entanto, Merry²⁰ afirma que a distorção financeira persiste e se reflete no alcance das causas defendidas e na sua efetividade final. Por meio de um estudo com sites de entidades de advocacia ambiental, a autora verifica que por mais que os custos baixos tenham equilibrado a balança para novas organizações, aquela que tem mais recursos financeiros tende a se sobressair. Há de se verificar se essa lógica se repete em outros contextos sociais ou até mesmo se a situação se repete se olharmos com mais clareza para novas ferramentas de ação e arrecadação de doação.

No início de 2013, o Cidade Democrática utilizou uma dessas ferramentas, o Catarse, que possibilita o financiamento de projetos criativos. Tais projetos são financiados por cidadãos que se interessarem em apoiar determinada causa. O Cidade Democrática, por sua vez, utiliza esta plataforma para conseguir apoiadores ao projeto “A Pompeia que se quer”. Trata-se, mais especificamente, de uma maneira de os moradores do bairro da Pompeia (SP) sugerirem ideias e propostas que possam solucionar o atual problema do bairro, que sofre com o crescimento desordenado.

Figura 4: Projeto proposto pelo Cidade Democrática no Catarse



18. Idem, 2011.

19. CHADWICK, A. Web 2.0: New Challenges for the Study of E-Democracy in an Era of Informational Exuberance. In: COLEMAN, S.; SHANE, P. (ORGs). *Connecting Democracy: Online Consultation and the Flow of Political Communication*, MIT Press. 2012.

20. MERRY, M. K. Interest Group Activism on the Web: The Case of Environmental Organizations. In: *Journal of Information Technology & Politics*, 8:110–128, 2011.

O projeto conta (04/12/2014) com 201 apoiadores e já arrecadou mais de trinta mil reais, valor suficiente para o financiamento total. Qualquer cidadão interessado pela causa poderá expor quais seus temas de interesse, participar das oficinas e se mobilizar. Essas propostas, organizadas por temas e territórios, constituirão o Plano de Bairro da Pompeia, a ser entregue ao prefeito e aos vereadores de São Paulo para apoiá-los na revisão do Plano Diretor da Cidade.

Por haver ferramentas de participação *on-line* e *off-line*, ação coletiva, a possibilidade dos interessados contribuírem financeiramente, discutirem os pontos e as ações para o plano do bairro em diversas reuniões presenciais (possibilidades de difusão de ideias), entende-se que esta é uma plataforma de e-ativismo. Atualmente, o projeto está em sua fase final de execução, tendo passado, ao longo dos primeiros sete meses de 2013, por etapas que levantaram ideias para solução de problemas, discussão de ideias, apresentação de soluções e projetos. A próxima fase é a construção de documentos colaborativos que ajudem na elaboração de um plano diretor e um plano de metas para o bairro.

5. CONCLUSÃO

O presente artigo teve como objetivo principal explorar e compreender os mais diversos padrões de interação possibilitados pelas diferentes plataformas utilizadas por uma iniciativa da sociedade civil. Para entender os usos e apropriações que a iniciativa eleita faz das diversas plataformas *on-line*, bem como suas possibilidades de atuação política, identificamos três aspectos principais para o uso da rede. O objetivo de enquadrar as plataformas (Twitter, Facebook, *blog* e Catarse) às categorias foi identificar os usos que o Cidade Democrática faz dessas ferramentas para demonstrar como a iniciativa se apropria dessas plataformas digitais para ampliar espaços de participação e cumprir seus objetivos de ação.

Dentre as três formas gerais de apropriação das redes digitais pela sociedade civil ilustradas com o Cidade Democrática, notou-se que a maioria das plataformas é usada para a articulação em rede, ou seja, como uma ferramenta de comunicação, com a função básica de informar os cidadãos sobre problemas locais. São usados com esta finalidade o Twitter, o Facebook e o *blog* da iniciativa.

A iniciativa apropria-se da maior parte das ferramentas que lhes são oferecidas na internet para utilizar-se de estratégias articulatórias de ação coletiva centradas no indivíduo²¹. Estratégias essas desenvolvidas com base na ideia do bem comum e de projetos políticos e sociais construídos com a participação da comunidade.

A única plataforma categorizada como e-participação foi o site, por funcionar como uma espécie de fórum capaz de conectar pessoas em torno de questões em comum e, assim, permitir uma reaproximação entre as esferas civil e política decisória. O desenho e a proposta do site permitem que tanto os cidadãos mais engajados quanto aqueles menos propensos a participar opinem e colaborem sem depreender de muito esforço. Isso significa a ampliação de canais de participação dos cidadãos e, em uma perspectiva mais ampla, a transformação do meio (internet) em oportunidade de participação política.

21. BIMBER, B.; FLANAGIN, A. J.; STOHL, C. *Collective Action and Organizations: interaction and engagement in an era of technological change*. Cambridge University Press, 2012.

Apenas o Catarse foi classificado como e-ativismo por se caracterizar como uma ação em grupo, calcada em torno de um tema em comum para advogar em uma causa determinada, onde pontos de vista se articulam em rede e resultam no envolvimento político de um grupo de cidadãos. Esta ferramenta mostrou ser um meio eficaz e facilitador da consolidação de projetos ativistas mais diretos.

Conclui-se que os exemplos aqui descritos através do estudo exploratório não apenas caracterizam as atuais práticas sociais na internet, como consistem em formas distintas de diversificação do modo de participação do cidadão, por permitirem a participação daqueles cidadãos desvinculados de qualquer tipo de filiação ou instituição.

Por fim, após o enquadramento das plataformas às categorias, entendemos que os usos e apropriações das ferramentas oferecidas pela internet não apenas acompanham o fluxo de atuação concernente aos objetivos da entidade civil Cidade Democrática (e-participação) como vai além dessa perspectiva, através de ações de e-ativismo e da articulação em rede e disseminação de informações.

REFERÊNCIAS

BIMBER, B.; STHOL, C.; FLANAGIN, A. J. Technological change and the shifting nature of political organization. In: CHADWICK, A.; HOWARD, P. N. (ORG). **Routledge Handbook of Internet Politics**. Taylor & Francis e-Library, 2009.

BIMBER, B.; FLANAGIN, A. J.; STOHL, C. **Collective Action and Organizations: interaction and engagement in an era of technological change**. Cambridge University Press, 2012.

CHADWICK, A. **Internet politics: States, citizens, and new communication technologies**. Nova York e Oxford: Oxford University Press, 2006.

CHADWICK, A. Web 2.0: New Challenges for the Study of E-Democracy in an Era of Informational Exuberance. In: COLEMAN, S.; SHANE, P. (ORGs). **Connecting Democracy: Online Consultation and the Flow of Political Communication**, MIT Press, 2012.

GOMES, W. A democracia digital e o problema da participação civil na decisão política. In: **Fronteiras – estudos midiáticos**, v.8, n.3, p.214-222, set-dez 2005.

HARLOW, S. Social media and social movements: Facebook and an online Guatemalan justice movement that moved offline. In: **New Media & Society**, 1-19, 2011.

MACHADO, J. A. Ativismo em rede e conexões identitárias: novas perspectivas para os movimentos sociais. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 18, jul./dez. 2007, p. 248-285, 2007.

MAIA, Rousiley C. M. Redes cívicas e internet: efeitos democráticos do associativismo. **Logos**, ano 14, n. 27, p. 43-62, 2007.

MAIA, R. C. M. Sob a perspectiva da esfera civil: participação política e internet. In: GOMES, W.; MAIA, R. C. M.; MARQUES, F. P. J. A. **Participação política e internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MENDONÇA, R. F. Comunicação e Sociedade Civil: Interfaces e Agendas. In: **Revista Compólitica**, n. 1, ed. março-abril, ano 2011. Cidade: Compólitica, 2011.

MERRY, M. K. Interest Group Activism on the Web: The Case of Environmental Organizations. In: **Journal of Information Technology & Politics**, 8: 110–128, 2011.

SAEBO, O.; ROSE, J.; NYVANG, T. The Role of Social Networking Services in eParticipation. In: **Anais do E-Part 2009**, Lincs 5694. 2009.

WARD, S.; GIBSON, R. European political organizations and the internet: mobilization, participation, and change. In: CHADWICK, A.; HOWARD, P. (org). **Routledge Handbook of Internet Politics**. Taylor & Francis e-Library, 2009.

ZHENG, Y.; WU, G. Information Technology, public espace and collective action in China. In: **Comparative Political Studies**. v. 38 n. 5, June 2005.

Aprendizagens na era digital: dentro e fora da escola

María Teresa Quiroz Velasco

Doutora em Sociologia. Diretora do Instituto de Investigação Científica da Universidade de Lima. Professora e pesquisadora da Faculdade de Comunicação. Presidente do Tribunal de Ética do Conselho da Imprensa Peruana.

E-mail: tquiroz@ulima.edu.pe

Resumo: Se a aprendizagem se estende para além dos muros da escola, é necessário reconhecer e integrar os conhecimentos que são transmitidos nas salas de aula, assim como as experiências, vivências e práticas do estudante fora delas. Com esse propósito, nos referiremos à relação entre comunicação e educação, sobre a qual, desde os anos 1980, inicia-se uma reflexão que se aprofunda e amplia na era digital. Sob este olhar, a educação não pode estar à margem das inovações sociais e tecnológicas porque os processos do aprender estão sendo afetados pelas relações que os mais jovens tecem com os meios de comunicação. Se a educação já ocorre em comunidades de aprendizagem pela exploração que se realiza na internet, por exemplo, é preciso entender e investigar sobre tudo aquilo que crianças e adolescentes conhecem, suas referências e opiniões sobre o mundo social e cotidiano.

Palavras-chave: educação escolar, comunicação, TIC, aprendizagens, redes sociais.

Abstract: If learning goes far beyond the walls of school, we need to recognize and integrate the knowledge conveyed through classrooms with the experiences schoolchildren have outside them. Upon this purpose, we shall refer to the relation of communication with education, about which there is an academic concern since the 1980's, increased and extended on the digital era. From that outlook, we cannot left education on the margins of social and technological innovation, since learning processes are being affected by the ties the younger generations keep with the media. If education is already ongoing in learning communities through the exploration done in the Internet, for example, it is really important to understand and to study about what do children and teenagers know, so as their references and opinions related with the social everyday world.

Keywords: school education, communication, ICT, learning, social networks.

1. A EDUCAÇÃO E A COMUNICAÇÃO

Para entender as relações entre educação e comunicação, convém definir a aprendizagem extraescolar. Se a aprendizagem formal, ou seja, a escolar é a ministrada por instituições formadoras que a credenciam, a não formal é aquela oferecida por organizações diversas e a informal é a que vem da família, dos amigos e dos meios de comunicação em geral. Sem dúvida, hoje há uma tendência a reforçar a

complementariedade entre o formal, o não formal e o informal, na medida em que a educação se dá ao longo de toda a vida, na família e na escola, assim como nos espaços mais independentes e próprios da vida social e cotidiana. A esse respeito, Cobo e Moravec, ao se referirem à aprendizagem invisível, explicam: “a aprendizagem invisível ocorre quando o relevante não são os limites espaciais, mas sim as experiências de construção e reconstrução do conhecimento independentemente do objetivo, do entorno, do momento ou da frequência em que acontecem.

Pelas razões descritas, esse enfoque é muito mais próximo do princípio de “aprendizagem permanente” (também conhecido como “aprendizagem contínua” ou *lifelong learning*) do que o superexplorado *e-learning*¹.

Se remontarmos ao ano de 1980, a UNESCO encomendou uma pesquisa à Comissão McBride que se materializou no livro *Un solo mundo. Voces múltiples*. Ali, se afirmou que a importância das relações entre o educativo e a comunicação se multiplicava pela extensão dos meios audiovisuais, e que o sistema educativo vinha perdendo o monopólio sobre a educação, fato que fazia com que a informação e a comunicação adiquissem um valor educativo de impacto na formação dos mais jovens².

Ou seja, há mais de trinta anos os meios cresciam e seu consumo se estendia vertiginosamente, inundando a sensibilidade de crianças e adolescentes por meio das imagens e da música e, sobretudo, ocupando o tempo social e o imaginário dos mais jovens, que iam se tornando independentes dos discursos únicos e hegemônicos dos adultos. No entanto, durante um bom tempo, a resposta diante desses fatos se reduziu a condenar os meios, a assumir posturas moralistas de proteção aos menores e, por outro lado, a incorporar as tecnologias nas salas de aula como medida para modernizar a educação, mas sem ter em conta as mudanças que a comunicação produziu na subjetividade dos mais jovens. Assim o expressou Jesús Martín Barbero:

“o campo da comunicação/educação continua ainda hegemonizado por concepções instrumentais dos meios e por ideias ilustradas da educação. O que, na prática, se traduz no fato de que, em nossos países, continuam mantendo à margem, fora do sistema e das práticas educativas, as culturas que são geradas ou que se expressam nos meios de comunicação. Enquanto é cada dia maior o divórcio entre a cultura a partir da qual pensam e falam os professores e aquela outra a partir da qual veem e sentem os mais jovens, a escola continua tentando tapar sua crise de comunicação com rituais de modernização tecnológica e tentando reduzir seu conflito com a cultura audiovisual e informática a um discurso de lamentações morais”³.

Com o discurso da globalização, manifesta-se a ilusão de que os jovens recorrem à internet para adquirir conhecimentos e informação de todas as partes do mundo, o que contribuiria para melhorar a qualidade educativa. Pesquisas mostraram, porém, que a internet – no caso dos estudantes – era, sobretudo, um espaço para dar lugar ao sentir, às emoções e aos vínculos entre pares, e, em menor medida, para a aprendizagem⁴. Na pesquisa realizada no ano de 2008 nas cidades peruanas de Chiclayo, Iquitos e Cusco constatou-se que as escolas vinham se transformando pelo uso de tecnologias nas salas de aula, mas que os professores usavam os meios

1. COBO, Cristóbal e MORAVEC, John W. Aprendizaje invisible. *Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Colección Transmedia XXI, 2011, p. 92.

2. McBride et al. 1980; pp. 56-57.

3. QUIROZ, María Teresa. Todas las voces. *Comunicación y educación en el Perú*. Lima: Universidad de Lima, Facultad de Ciencias de la Comunicación, 1993, p. 17.

4. QUIROZ, 2004.

apenas como um recurso tecnológico, sem integrá-los a sua proposta pedagógica. Ou seja, faziam “mais do mesmo”, sem levar em consideração a participação e a interação dos alunos nem promover o trabalho colaborativo por meio da inovação e da investigação. Por outro lado, os adolescentes consultados expressaram seu entusiasmo com as imagens que os ajudavam a conhecer e imaginar, esclarecendo que aprendiam por meio da televisão, sobretudo, a televisão a cabo. Identificou-se o uso da internet crescente e invasivo fora da escola e a satisfação dos estudantes com o acesso à rede, especialmente com a possibilidade de compartilhar estados de ânimo a distância. Era notório que preferiam a simultaneidade e a rapidez da internet à linearidade visual da televisão, particularmente à de sinal aberto⁵. Em pesquisa publicada no ano de 2013, constata-se que a vida fora da escola e os vínculos que mantêm nas redes sociais são fundamentais para a socialização e a construção de suas próprias identidades. Os adolescentes declaram que enquanto fazem as tarefas, conversam no *chat* ou se divertem, entram no Facebook, e que gostam de aprender enquanto se entretêm. É de se ressaltar que a iniciativa de usar a internet tem mais a ver com os interesses particulares dos adolescentes do que com uma proposta pedagógica da escola, mesmo que isto varie segundo se trate de escolas públicas ou privadas⁶.

É possível afirmar que, na atualidade, o estudante vincula a comunicação e a educação em suas práticas cotidianas, porque seus conhecimentos e sua visão de mundo não dependem exclusivamente dos conteúdos escolares organizados para tal fim. O estudante tende a ser mais autônomo em sua busca por informação, tem muito contato com os meios de comunicação e com outras fontes informativas, e ensaia suas próprias interpretações.

2. UTILIZAÇÃO FORMAL E INFORMAL DAS TIC

Hoje em dia, discute-se intensamente, tanto nas instâncias de governo e supranacionais quanto entre professores e pais, sobre a qualidade da educação e o efeito da incorporação de tecnologias nas salas de aula. Nas avaliações realizadas, expressam-se certa reserva sobre os efeitos e as mudanças na educação produzidos pela incorporação de computadores e internet. Constata-se que, mesmo com o investimento em tecnologias, prevalecem as práticas educativas normatizadas e centradas na transmissão de conhecimentos. Apesar disso, é preciso notar que, se, por um lado as políticas educativas inicialmente se limitaram a dotar os centros educativos de infraestrutura tecnológica, com o passar do tempo, o emprego dessas ferramentas vem sendo associado à melhora da educação básica, assim como à produção de conhecimentos, a comunicação e a participação na sociedade⁷.

As pesquisas e os estudos coincidem em assinalar que não se trata de um problema de tecnologia, mas sim de pensamento e atitude que permitam empreender uma escola mais flexível, personalizada e ubíqua. Ou seja, um paradigma educativo que se funda na comunidade de aprendizes, que deixa

5. CORTINA, A. *Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania*. São Paulo: Loyola, p. 30, 2005.

6. QUIROZ, María Teresa. *Sin muros. Aprendizajes en la era digital*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Lima, 2013.

7. STEINBERG, Cora. *Televisión, Internet y educación básica*. [Televisión, internet e educación básica]. Buenos Aires: UNICEF, 2013.

8. STEINBERG, Cora. *Televisión, Internet y educación básica*. Buenos Aires: UNICEF, 2013, p. 32.

9. UNESCO. *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y El Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO, 2013, p. 36.

10. JENKINS, 2013.

11. STEINBERG, Cora. *Televisión, Internet y educación básica*. Buenos Aires: UNICEF, 2013, p. 97.

12. PISCITELLI, Alejandro. "Video TV, ergo sum. Cuando la cultura audiovisual también sirve para pensar (se) y hacer pensar". In: Orozco Guillermo, TVMORFOSIS: la televisión abierta hacia una sociedad de redes. México: Productora de Contenidos Culturales, 2012.

13. BARICCO, Alessandro. *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama, 2008.

14. CARR, Nicholas. *Superficiales. ¿Qué está haciendo INTERNET con nuestras mentes?* Taurus: Buenos Aires, 2011.

15. PISCITELLI, Alejandro. *Video TV, ergo sum. Cuando la cultura audiovisual también sirve para pensar (se) y hacer pensar*. In: Orozco Guillermo. TVMORFOSIS: la televisión abierta hacia una sociedad de redes. México: Productora de Contenidos Culturales, 2012, p. 100.

16. Idem, p. 102

17. MORDUCHOWICZ, Roxana. *Los jóvenes y las pantallas: nuevas formas de sociabilidad*. In: Morduchowicz, Roxana (coordinadora). *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*. [Os jovens e as telas. Novas formas de sociabilidade]. Barcelona: Gedisa, 2008, p. 19.

de lado a ideia do conhecimento único transmitido pelo professor como dono do saber, que se refere a “uma comunidade de pessoas que busca, seleciona, constrói e comunica conhecimento colaborativamente num tipo de experiência que se conecta diretamente com o conceito de comunidades de aprendizagem”⁸. O professor se converte num ator fundamental como promotor de redes sociais de conhecimento, da autoaprendizagem que respeita os interesses de crianças e adolescentes, “de tecnologias que facilitem a ubiquidade das experiências educativas mediante plataformas disponíveis e acessíveis a partir de diferentes dispositivos, lugares e momentos”⁹.

Por isso, parece cada vez mais urgente entrelaçar o mundo da comunicação – do qual os mais jovens são parte fundamental – com o mundo da educação, e estabelecer a relação entre televisão, internet e educação. Em todos os setores da comunicação, debate-se sobre o lugar da audiência e como esta deixa de ser passiva e se transforma em grupos mais ativos. Assim, não interessa o que os meios fazem com as pessoas, mas sim o que as pessoas fazem com os meios¹⁰. Nas próprias salas de aula, se sobrepõem estas tecnologias e “convivem lousas, slides, cadernos, projetores, telas, TV e, hoje, computadores”¹¹. Nesse sentido, é um equívoco opor os meios consumidos fora e dentro da sala de aula – os primeiros com finalidades de entretenimento e os segundos, de educação –, devido a que todos se encontram integrados nas práticas sociais e educativas.

Diante das aprendizagens tradicionais centradas no esforço, na concentração e na atenção, competem novas aprendizagens, invisíveis e colaterais, relacionadas com operações complexas e múltiplas que exercitam habilidades lógicas para resolver situações em novos entornos e com um pensamento sistêmico¹². Apesar de posturas muito críticas como as já conhecidas de Sartori e outros como Alessandro Barrico¹³ e Nicholas Carr¹⁴, Alejandro Piscitelli, citando a Johnson¹⁵, acredita que a TV sim serve para pensar, e que, muito melhor do que continuar identificando as mensagens audiovisuais como produto de professores desviados ou como promotores onipotentes da incultura juvenil, seria entendê-los como uma forma de treinamento em cognição diversificada e complexa¹⁶. Novas narrativas presentes nas séries e videogames, por exemplo, supõem que as capacidades cognitivas não estão associadas somente à leitura, e que as crianças têm interesses e perspectivas que devem ser consideradas. Antes, os adultos podiam controlar o entorno cultural e simbólico de crianças e adolescentes; hoje em dia, a leitura hipertextual e não linear que eles praticam e que a internet possibilita, supõe novas habilidades. Passou-se do *zapping* diante da tela da televisão ao *zapping* na vida cotidiana. Enquanto na sala de aula se privilegia o linear, as crianças se movem num universo regido por parâmetros diferentes daqueles que a cultura escolar legitima, porque vivem numa cultura do simultâneo¹⁷.

Definitivamente, é necessário recuperar o que acontece fora das salas de aula, porque a escola não é feita apenas de conteúdos transmitidos pelo professor. Crianças e adolescentes contribuem com seu próprio mundo, real e subjetivo, que é necessário reconhecer e valorizar. Infelizmente, a escola como instituição, e autoridades e professores levam uma pesada carga centrada na

escrita e na palavra. Desconhecem-se “as culturas que começavam a surgir e conviver com ela fora da sala de aula: primeiro, a que foi proposta pelo cinema; em seguida, a televisão e, mais recentemente, as novas tecnologias”¹⁸. Isto pode explicar porque o livro se associa à razão, à argumentação e ao pensamento, enquanto o campo das imagens ficou desvalorizado pela escola e pelos adultos¹⁹. Os muros da escola desvaneceram, apesar dela mesma, porque o saber não está circunscrito a estes limites, e também porque desvaneceram os da idade, estendendo-se a educação ao longo da vida. Cassany afirma que, gostemos ou não, o letramento está migrando para formatos *eletrônicos* a um ritmo rápido e irreversível. A comunicação eletrônica – com computador, tela e internet – está substituindo a escrita com papel e lápis – com livros, cartas e correio postal²⁰. Assim assinala José Joaquín Brunner em sua intervenção no Seminário da CEPAL, insistindo em que é necessário reinventar integralmente a educação como parte de uma nova cultura para que os mais jovens olhem para seu próprio futuro considerando o que significa

“viver num entorno em que já não há escassez, mas sim superabundância de informação, em que a aprendizagem é cada vez mais heterônoma, em que o mundo escolar perde o monopólio cognitivo, em que os profissionais da transmissão seriada veem suas competências e habilidades prontamente desvalorizadas”²¹.

3. SOBRE AS TIC NAS ESCOLAS PERUANAS

Nesta linha, permito-me mencionar duas histórias que nos falam dos esforços criativos para integrar tecnologias, dentro e fora da escola. A primeira é a do professor Carlos Tinoco e suas alunas, que, pelo terceiro ano consecutivo, sobem ao pico nevado Copa em Huaraz (cidade do interior do Peru) com seus laptops XO (entregues pelo programa OLPC “Um computador por criança”) e registram o avanço do degelo, tirando fotos e gravando as mudanças do pico. Depois de constatar que o pico perde cerca de 12 metros de gelo por ano, compartilham suas imagens, realizam trabalhos em grupo com suas fotos e vídeos e, posteriormente, mostram à comunidade as mudanças da montanha (El Peruano, 2013). A segunda é a do professor Carlos Montoya do Colégio San Juan em San Juan de Miraflores (distrito da cidade de Lima). Neste caso, a lousa de fundo verde e o giz, substituídos por quadro branco e pincel, foram convertidos numa lousa digital interativa, incorporando o uso de vídeos do YouTube e recuperando uma série de referências além dos conteúdos formais estabelecidos.

O extraordinário destas duas iniciativas – das quais seguramente há dezenas desconhecidas e não valorizadas como precedentes na melhora da educação – encontra-se no uso da tecnologia para vincular a vida cotidiana e o conhecimento de mundo ao ensino e à aprendizagem na sala de aula. Pudemos verificar que as lacunas são muitas e profundas porque afetam o futuro educativo e laboral dos educandos. As iniciativas mencionadas lançam luz sobre as possibilidades

18. Idem, p. 19.

19. Idem.

20. CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. [Por trás das linhas. Sobre a leitura contemporânea]. Barcelona: Anagrama, 2006, p. 171.

21. PISCITELLI, Alejandro. Video TV, ergo sum. Cuando la cultura audiovisual también sirve para pensar (se) y hacer pensar. In: Orozco Guillermo. *TV-MORFOSIS: la televisión abierta hacia una sociedad de redes*. México: Productora de Contenidos Culturales, 2012.

22. PISCITELLI, Alejandro. Video TV, ergo sum. Cuando la cultura audiovisual también sirve para pensar (se) y hacer pensar. In: Orozco Guillermo. *TV-MORFOSIS: la televisión abierta hacia una sociedad de redes*. México: Productora de Contenidos Culturales, 2012.

de enfrentar o divórcio entre cultura e educação, dada a separação entre aprendizagem e escolarização²². Nessa mesma linha, Cristóbal Cobo e John Moravec comparam as tecnologias e a aprendizagem na escola e em casa e assinalam que “as competências adquiridas nos entornos informais são invisíveis. Há mais impactos, produtos do uso das tecnologias em casa do que na escola, já que na sala de aula estes dispositivos digitais (ainda) não geram um claro efeito no que diz respeito ao avanço educativo”²³.

O próprio Ministério da Educação do Peru estabeleceu uma agenda de futuro que contempla a integração entre o que acontece dentro e fora das salas de aula²⁴ e que propõe o seguinte:

- Utilizar os videogames no processo de ensino/aprendizagem, dados seus efeitos sobre os processos cognitivos;
- Pesquisar sobre as tecnologias do ponto de vista dos alunos;
- Desenvolver a alfabetização digital entre docentes e pais;
- Definir as competências e certificações TIC para os professores;
- Utilizar os celulares;
- Propor novas formas de avaliação acadêmica com/de TIC.

Esta agenda parecer muito importante porque expressa uma visão que recupera o educando em suas diferentes práticas educativas e culturais e procura responder à situação atual, tendo em conta o fora e o dentro da escola. Ademais, estas propostas correspondem a um pensamento que supõe que as aprendizagens não são apenas as formais, plasmadas nos planos de ensino, e que as respostas não se encontram no que se aprende, mas sim em como se aprende. O mundo atual requer sujeitos que saibam como fazer as coisas (*know how*) mais do que pessoas que unicamente repetem procedimentos. Em outras palavras, pessoas que reconheçam qual é a informação relevante, por que e como conectá-la com outras fontes. A ênfase desta perspectiva está no que fazer com o conhecimento²⁵.

23. COBO, Cristóbal e MORAVEC, John W. *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Colección Transmedia XXI, 2011.

24. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Apresentação em café da manhã de trabalho: *Enfoques y perspectivas de las TIC para la educación*, 2013.

25. SILVA, Marco. *Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. [Educação interativa. Ensino e aprendizagem presencial e on-line]. Barcelona: Gedisa, 2005, p. 102.

4. CONCLUSÕES

É clara e crescente a tendência que indica que as aprendizagens não se reduzem à escola, à leitura de textos e à aquisição de conteúdos. Aprende-se muitas vezes fora da escola, com maior liberdade e com mais tempo para indagar, ainda que sem objetivos pedagógicos definidos.

Se o problema não é tecnológico nem exclusivamente educativo, mas também de comunicação, é preciso propor alternativas que integrem as tecnologias digitais aos processos de aprendizagem dentro e fora da escola. Isto requer debates entre autoridades políticas e educativas, assim como com os pais de família e os próprios estudantes para propor políticas.

Nas plataformas digitais se multiplicam dia a dia as formas de inter-relação dos jovens, e a educação e as aprendizagens não podem ficar alheios a estes

espaços. Urge a necessidade de transitar de um modelo pedagógico que se ancora na transmissão de conhecimentos a outro que se organiza e fundamenta na interatividade. Caminhar de um modelo linear e centralizado para outro, descentralizado e plural, seguindo as exigências comunicacionais e cognitivas que nos sugerem os jovens. Manter seu interesse e sua atenção é complexo e difícil, trata-se de um grupo geracional para o qual os modelos lineares e argumentativos tradicionais não bastam para comunicar um sentido. Os mais jovens se desenvolvem melhor que seus professores e adultos na variedade de conexões, relacionando a informação com a comunicação, produzindo conteúdos e compartilhando-os.

Por este motivo, as decisões políticas no setor educativo e as políticas de gestão no interior das escolas são francamente insuficientes, porque não alcançam o sentido das mudanças relacionadas à função comunicadora do educar, limitam-se, ainda e em geral, a investir em máquinas e tecnologias informáticas. O problema não pode se reduzir ao treinamento dos professores para o manejo de computadores ou a navegação na internet. Trata-se de trabalhar e prepara os docentes para que compreendam o sentido da formação de seus estudantes como futuros cidadãos, como sujeitos autônomos com capacidades para discernir, e muito criativos. O brasileiro Marco Silva explica que a interatividade é um conceito de comunicação, e não de informática, e que “o professor deve ser um comunicador, pode se sintonizar com a nova cultura comunicacional na sala de aula”²⁶.

Por estes motivos, somo-me àqueles que sustentam que falta desenvolver, na educação, pesquisas sobre os efeitos da TV e da internet nos processos de ensino e aprendizagem, tanto no desenvolvimento cognitivo quanto na qualidade das aprendizagens alcançadas. Porém, ademais, é preciso conhecer os valores e percepções que têm os docentes, alunos e a família²⁷. Os resultados destas pesquisas nos permitirão enfrentar as diferenças e propor as medidas mais acertadas²⁸.

Os muros institucionais já não comportam todo o saber e o valor do que acontece do lado de fora que parece fundamental nas aprendizagens e no desempenho social e cidadão dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARICCO, Alessandro. **Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación.** [Os bárbaros. Ensaio sobre a mutação]. Barcelona: Anagrama, 2008.

CARR, Nicholas. **Superficiales. ¿Qué está haciendo INTERNET con nuestras mentes?** [Superficiais. O que a internet está fazendo com nossas mentes?] Taurus: Buenos Aires, 2011.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.** [Por trás das linhas. Sobre a leitura contemporânea]. Barcelona: Anagrama, 2006.

COBO, Cristóbal e MORAVEC, John W. **Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación.** [Aprendizagem invisível. Por uma nova ecologia da educação]. Barcelona: Colección Transmedia XXI, 2011.

26. SILVA, Marco. **Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line.** [Educação interativa. Ensino e aprendizagem presencial e on-line]. Barcelona: Gedisa, 2005, p. 16.

27. STEINBERG, Cora. **Televisión, Internet y educación básica.** [Televisão, internet e educação básica]. Buenos Aires: UNICEF, 2013.

28. Idem; pp. 93-95.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Apresentação em café da manhã de trabalho: **Enfoques y perspectivas de las TIC para la educación** [Enfoques e perspectivas das TIC para a educação], 2013.

MORDUCHOWICZ, Roxana. Los jóvenes y las pantallas: nuevas formas de sociabilidad. In: Morduchowicz, Roxana (coordinadora). **Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad**. [Os jovens e as telas. Novas formas de sociabilidade]. Barcelona: Gedisa, 2008.

QUIROZ, María Teresa. **Sin muros. Aprendizajes en la era digital**. [Sem muros. Aprendizagens na era digital]. Lima: Fondo Editorial Universidad de Lima, 2013.

QUIROZ VELASCO, María Teresa. Tecnologías digitales: para la educación y la comunicación. In: **Tecnologías digitales: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, 2012.

QUIROZ VELASCO, María Teresa. **La edad de la pantalla. Tecnologías interactivas y jóvenes peruanos**. [A idade da tela. Tecnologias interativas e jovens peruanos]. Lima: Fondo Editorial Universidad de Lima, 2008.

QUIROZ, María Teresa. **Todas las voces. Comunicación y educación en el Perú**. [Todas as vozes. Comunicação e educação no Peru]. Lima: Universidad de Lima, Facultad de Ciencias de la Comunicación, 1993.

PISCITELLI, Alejandro. Video TV, ergo sum. Cuando la cultura audiovisual también sirve

para pensar (se) y hacer pensar. In: Orozco Guillermo. **TVMORFOSIS: la televisión abierta hacia una sociedad de redes**. [TVMORFOSE: a televisão aberta a uma sociedade de redes]. México: Productora de Contenidos Culturales, 2012.

SILVA, Marco. **Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line**. [Educação interativa. Ensino e aprendizagem presencial e *on-line*]. Barcelona: Gedisa, 2005.

STEINBERG, Cora. **Televisión, Internet y educación básica**. [Televisão, internet e educação básica]. Buenos Aires: UNICEF, 2013. Disponível em: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion_Television_Internet_educacion_basica.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

UNESCO. **Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y El Caribe**. [Enfoque estratégico sobre as TIC's na educação na América Latina e no Caribe]. Santiago de Chile: UNESCO, 2013.

Critérios para a elaboração¹ de materiais multimídia

Javier González García

Professor pesquisador, com dedicação exclusiva, da Universidade de Guanajuato (México).

E-mail: jr2000x@yahoo.es

Resumo: Este trabalho se inscreve na linha de pesquisa iniciada no Máster em Comunicação e Educação da Universidade Autônoma de Barcelona. Revisamos os pontos coincidentes entre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e as teorias da aprendizagem, gerando discussão sobre o conceito de interatividade, multimodalidade, a partir da compreensão de sua importância no âmbito da criação de uma página de internet. Além disso, foram analisados diferentes aspectos que lancem luz sobre a aplicabilidade das teorias tratadas, num sistema de educação a distância. Por fim, analisamos uma página educativa de internet que exemplifica o processo de revisão anterior, e propomos critérios de análise para otimização de um material multimídia – uma página educativa.

Palavras-chave: teorias da aprendizagem, construtivismo, TIC, materiais multimídia, aplicativos, sistemas de educação à distância.

Abstract: This work is part of a research line created in the Masters In Communication and Education of the Autonomous University of Barcelona. We review the points of convergence between Information and communication technology (ICT) and learning theories, generating discussion about the concept of interactivity, multimodality, from the comprehension of its importance in the design of a website. In addition, we try to give criteria that shed light on the applicability of theories treated in this paper, within a distance education system. Finally, we analyze an educational website, and we provide analysis criteria for optimization of multimedia material – an educational website.

Keywords: learning theories, constructivism, ICT, multimedia, applications, distance learning systems.

1. A CONCEPÇÃO SOCIOCONSTRUTIVISTA: REDE E INTERATIVIDADE

Em pleno século XXI, impõe-se uma mudança de perspectiva quanto ao modo pelo qual a educação formal percebe as produções emanadas do seio das novas tecnologias da informação e da comunicação, como as desconhece, como as teme. Muitas vezes, o professor em sala de aula, se esforça em vão em desautorizar e combater as novas mídias que rodeiam e atraem a atenção dos alunos, em vez de se valer delas, incorporando-as, para compreender melhor seus alunos. Educação e Comunicação surgem como partes substanciais e

1. “N. do T. No original, diseño. O termo, no artigo, pode se referir tanto ao *design* (planejamento, inclusive na dimensão visual) do material, quanto ao desenho (ilustração) que é próprio de nossa cultura. Assim, o termo será traduzido ora por elaboração, ora por design e ora por desenho, por entendermos que não há uma palavra em português brasileiro que dê conta desta gama de significações”.

Recebido: 28/08/2014

Aprovado: 25/10/2014

independentes de um mesmo processo de construção de significados no mesmo universo da cultura. Sala de aula, televisão ou computador surgem hoje, e cada vez com mais força, como contextos diferentes, porém irmanados, de um mesmo processo: o da gestão de saberes e conhecimentos constitutivos da mente do homem do século XXI, atravessada transversalmente pela cultura digital, sob o paradigma da interatividade².

A interatividade diferencia e modula as mentes contemporâneas, marcadas pelas NTIC, de modo que se manifesta como traço inequívoco – apesar de não exclusivo – delas. Tal como é apontado no relatório EDUS do grupo Grintie (2002), a interatividade é de natureza essencialmente construtiva, e está edificada com o apoio conjunto dos participantes do sistema em questão, emergindo e tomando forma na medida em que se desdobra uma atividade conjunta de ditos participantes. Em um claro exemplo de tecnologia funcional, as possibilidades inerentes ao meio cibernético montado no ciberespaço, aumentam a qualidade e a quantidade de intercâmbios.

Dado que os processos escolares de ensino e aprendizagem são, em um sentido profundo, processo de interação e comunicação nos quais os participantes “mergulham na construção de sistemas de significados compartilhados cada vez mais ricos, complexos e ajustados à realidade”³, deveríamos, portanto, fazer representarem-se nas atividades de classe os meios de comunicação e a internet, como partes constituintes de um mesmo processo interativo de construção de conhecimento. As novas tecnologias da informação e da comunicação têm um papel central na contemporaneidade, sendo a interatividade sua arma mais característica e cativante, a qual produz contextos novos que obrigam a educação a uma revisão urgente e aos elaboradores de materiais a atender mais do que nunca as demandas do usuário:

A interatividade é a organização da atividade conjunta, isto é, nas formas adotadas pelas atuações inter-relacionadas dos participantes em torno aos conteúdos e tarefas de aprendizagem e em sua evolução⁴.

Este modelo guarda grande semelhança com o construtivismo, a quem deve sua fundamentação filosófica e sua estrutura psico-educativa, e, em cujo núcleo, encontra-se a aprendizagem de tipo colaborativo, compreendida como processo de aprendizagem individual – formal ou informal – somado aos processos coletivos de convergência de conhecimentos, que podem ocorrer em um grupo de pessoas reunidas em uma atividade coletiva, a qual implique algum tipo de interação e interdependência⁵. O auge das novas tecnologias revitalizou o sistema educacional, do modo como afirmam Yoon & Johnson⁶, com o avanço das TIC, os sistemas de Educação à Distância viram crescer o seu potencial para o trabalho colaborativo e o uso do conhecimento coletivo. Por exemplo, os debates mediados por computador são atividades que permitem a promoção da construção social do conhecimento por meio da interação social. Com efeito, o modelo construtivista de intervenção das TIC em educação, entende as situações de ensino-aprendizagem como um processo duplo: por um lado a construção de significados efetuada pelos alunos sobre os conhecimentos e tarefas educativas

2. TEMPORELLI, W. *Aplicabilidad de las Teorías del Aprendizaje en los Sistemas de Educación a Distancia. Una perspectiva constructivista*. Gabinete de Comunicación y Educación. Universitat Autònoma de Barcelona, 2009.

3. COLOMINA, R., ROCHERA, F. e ONRUBIA, J. *La dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje: el aula como contexto*. In: Coll, Palacios e Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.

4. Relatório EDUS-Grintie (2004).

5. (Cross, 2007).

6. Yoon & Johnson (2007).

e, por outro, a construção da atividade conjunta efetuada pelos professores e alunos, sendo que o primeiro processo está implicado no segundo: na construção da interatividade⁷. O benefício potencial do trabalho colaborativo na educação a distância está sustentado por uma grande quantidade de bibliografia⁸. Múltiplos são os resultados positivos do trabalho sustentado por modelos que defendem a construção de conhecimento: aumento das estratégias dos estudantes, a autoeficácia, a revalorização das tarefas e a transformação profunda das concepções⁹. Do ponto de vista construtivista, o grupo é um sistema de construção do conhecimento capaz de desenvolver suas próprias normas de participação social, e as estruturas vinculadas ao desenvolvimento da tarefa ou conteúdo ao longo da história, portanto, pode interpretar as TIC como sendo ferramentas de construção colaborativa do conhecimento, centrando-se nas vantagens cognitivas derivadas dos intercâmbios ao trabalhar com outras pessoas¹⁰. Ao mesmo tempo, Sang et al.¹¹ asseveram que a adoção de concepções construtivistas favorece o uso das TIC, o que significa um circuito de retroalimentação que vai da influência das TIC à construção do conhecimento, e de como simultaneamente este impacta nas novas tecnologias. Finalmente, o construtivismo representa um modelo que altera o objeto de estudo, postulando a necessidade de privilegiar a análise das relações entre professores e alunos e o próprio processo de construção conjunta por eles realizado. Em seu cerne, modifica as demandas dirigidas aos produtores de ambientes eletrônicos de ensino e aprendizagem, solicitando-lhes a inclusão de recursos tecnológicos, suscetíveis de promover e facilitar os processos sociais e comunicativos e o desenvolvimento de estratégias cognitivas e de aprendizagem. O trabalho em grupo pode produzir uma forma de comunidade que oferece como resultado o conhecimento compartilhado, cujo uso será garantido a partir da interação entre os diferentes componentes do grupo. O mecanismo de interação responde à exigência de atender à complexidade do processo de construção do conhecimento, e permite o questionamento quanto à contribuição específica das TIC nos mecanismos de influência educativa. Toda interação implica na participação e no intercâmbio, isto é, numa negociação de significados duplamente limitada: pelos recursos semióticos e tecnológicos, e por elementos empregados para regular as práticas de relação social¹². De acordo com o que foi dito, a perspectiva socioconstrutivista não pode ser entendida sem se considerarem três elementos: a atividade conjunta de professor e aluno, o apoio educacional que o professor representa, e o nível de ajuste entre o apoio oferecido e a atividade construtiva que os alunos desenvolvem a partir do processo colaborativo¹³. Cole & Engestrom¹⁴ preferem falar em aprendizagem colaborativa, e defendem tal conceito como baseado na informação compartilhada entre diferentes alunos, e entre aluno e professor, com o objetivo de garantir conhecimentos, compartilhar pontos de vista, trazer novas ideias a partir do trabalho dos outros, ou introduzir conceitos para a discussão e a elaboração em grupo. Tais particularidades possibilitam que a mesma informação possa ser compartilhada por diferentes pessoas, produzindo-se assim um fluxo constante de dados compartilhados, com objetivos educacionais tanto pessoais quanto coletivos.

7. (Coll & Martí, 2001).

8. (Alessi & Trollip, 2001).

9. (Nie & La, 2010: 13).

10. GROS, B. La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. *Revista Teoría de la Educación* 5, Universidad de Salamanca, 2004. Disponível em: <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros.htm>. Acesso em: 19 set. 2009.

11. 2010.

12. (Young & Collin, 2004)

13. ONRUBIA, J.; COLOMINA, R. e Engel, A. Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. In: C. Coll e C. Monereo (Eds.) *Psicología de la educación virtual*, Madrid: Morata, 2008, pp. 233-251..

14. (1993).

Chegando a este ponto, podemos nos perguntar se produtores de materiais, pedagogos e demais profissionais envolvidos em um projeto de página na internet têm representações mentais sobre o que é um bom desenho instrucional. O certo é que, no caso de existir uma presença implícita de concepções tanto epistemológicas quanto psico-educativas ou tecnológicas, seu uso se veria fortemente restrito se se desse num nível inconsciente. Recuperá-las no plano consciente, para operar sobre elas de forma metacognitiva e consciente, e facilitar a mudança conceitual, impõe-se como o primeiro passo para a melhora do planejamento e desenvolvimento de páginas de internet. Apostamos na aplicação da concepção construtivista. A concepção socioconstrutivista da aprendizagem organiza-se em torno a três ideias¹⁵:

- O estudante é o responsável direto por seu próprio processo de aprendizagem. É ele quem constrói seu conhecimento e ninguém pode substituí-lo nesta tarefa. A importância a ser dada à atividade do estudante deve ser interpretada no sentido de que ele é quem aprende e, se não for assim, ninguém poderá aprender por ele.
- Os estudantes constroem o reconstróem objetos de conhecimento que de fato já estão construídos. Todos os elementos da convivência e desenvolvimento humano já estão elaborados e operando, entretanto, sempre estão e estarão sujeitos a inovações, adequações e novas descobertas.
- O fato de que a atividade construtivista do estudante aplique-se aos conteúdos da aprendizagem pré-existentes condiciona o papel que se solicita do facilitador. Sua função não pode se limitar a apenas criar as condições ideais para que o estudante desenvolva uma atividade mental construtiva, rica e diversa; o facilitador deve empenhar-se, além disso, em orientar tal atividade construtiva com o propósito de que a mesma se aproxime de forma progressiva ao que significam e representam os conteúdos educacionais como saberes científicos, culturais, éticos, artísticos, gerando deste modo as chamadas atividades significativas.

2. CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA E DA SEMIÓTICA MULTIMODAL

Os avanços tecnológicos e o desenvolvimento da comunicação global introduziram novos gêneros, formas e meios de comunicação, desafiando o ponto de vista do texto como algo fixo e estático; ele passa a ser concebido como algo suscetível de transformação por parte de seus responsáveis individuais. Considerando que nas salas de aula os textos têm sido adotados de maneira prudente, e até de modo antagônico às novas formas e modos de elaboração de significado, para as crianças pequenas são menores os limites estabelecidos, o que permite que elas se adaptem a fazer mudanças nas paisagens textuais, por posturas criativas, inovadoras e multimodais. Seus textos podem incluir escrita, imagens visuais e objetos, de duas ou três dimensões, que podem ser de papel, desenhados na tela, ou nos meios de comunicação, e que poderiam implicar efeitos visuais, musicais ou sinestésicos, e

15. JONNES, SALIVAN, OGLE & CARR (2001). In: Vázquez e Romero, L. *Diseño Instruccional*. 2010. Disponível em: <http://www.dgie.buap.mx/mse2/recursos/dise-no_instruccional/index.html>. Acesso em: 5 jul. 2012. Em BUAP, México.

que talvez sejam incorporados à língua, som, gesto ou ação. Tais transformações colocam em cena importantes problemas teóricos, pedagógicos e metodológicos para os pesquisadores e os profissionais. A elaboração de dados de modo a facilitar a análise de múltiplos sistemas de signos, conservando a capacidade de administração, requer delicadeza em sua proposta e experiência no uso de técnicas digitais e *software*, para facilitar a pesquisa destinada à transformação da alfabetização em aulas do século XXI. As palavras de Wohlwend & Mavers¹⁶ exploram o impacto das novas tecnologias nos primeiros anos escolares, a partir de diversas perspectivas bastante diferentes. Wohlwend¹⁷ mostra como as crianças podem utilizar novas tecnologias, como celulares e *videogames*, com o formato de folhas impressas, que dão às novas tecnologias e às alfabetizações uma repetição mista. Mavers¹⁸ mostra a utilidade do uso de tecnologias simples, tais como telas individuais. Isso pode proporcionar magníficos espaços para as crianças desenvolverem ideias e hipóteses e as registrarem como textos efêmeros, importantes apenas no momento.

Bearne¹⁹ argumenta que a complexidade dos textos multimodais não está bem respaldada pelos sistemas desenvolvidos para a linguagem oral e escrita. Seu trabalho apresenta um marco de referência para a descrição da inter-relação dos elementos imagem, linguagem, som, olhar e movimentos das crianças na produção de textos multimodais. Sugere como um marco multimodal deste tipo poderia ser ampliado para incorporar a avaliação.

Pahl²⁰ examina a relação entre a conversa e o texto. Explora a materialidade dos textos, e mostra como a conversa pode imaginativamente ampliar e transformar o material e o significado textual para além das estruturas imediatas da sala de aula.

Flewitt et al.²¹ utilizam descrições e análises multimodais para abordar as questões da diferença. Flewitt mostra a evidência de um estudo com crianças portadoras de necessidades educacionais especiais. Estes autores destacam a importância das interações encarnadas entre adultos e crianças, e reconhecem a idiosincrasia e os significados multimodais que caracterizam seus eventos de alfabetização.

As tendências atuais da retórica²² oferecem uma perspectiva unificadora teórica entre o verbal e o visual, e contribuem para um esquema que considere as formas nas quais se combinam os modos de comunicação e o significado. Para produzir uma pedagogia multimodal é preciso descrever e avaliar os progressos²³.

3. ANÁLISE DE UM SOFTWARE ON-LINE ESPANHOL: EDUCALANDIA

- Descrição: *educalandia.net* é um *site* com vários aplicativos para alunos(as) da Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como para crianças que apresentem necessidades específicas de apoio educacional. Em cada um dos recursos, está indicada a temática a ser trabalhada, bem como o nível ao qual está dirigida.

16. Wohlwend & Mavers (2009).

17. Idem.

18. Idem.

19. BEARNE, E. Multimodality, Literacy and texts. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9 (2), 2009, p. 156-87.

20. PAHL, K. Interactions, intersections and improvisations: Studying the multimodal texts and classroom talk of six to seven year olds. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9 (2), 2009, p. 188-210.

21. FLEWITT et al. Multimodal analysis: key uses. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9 (2), 2009, p. 15-47.

22. KREES, G., & VAN LEGUEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. Londres: Hodder Arnold, 2001.

23. BURKE, A. e Hammett, R. F. (Eds). *Rethinking Assessment in New Literacies*. New York: Peter Lang, 2009.

- Área de conhecimento: engloba o conteúdo curricular desde o primeiro até o terceiro ciclo, há inclusive aplicativos para crianças em idade pré-escolar. O professor dispõe de ampla gama de temáticas curriculares a sua escolha, para apoiar a aprendizagem de seus estudantes. E o usuário poderá manipular objetos mediante jogos educativos que têm finalidades temáticas.
- Responsável: Aníbal Parra. Email: info@educalandia.net. Criado na Espanha, não comercial, de acesso gratuito, licenciado por <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>. O endereço para trabalhar com o *software on-line* é <http://www.educalandia.net>.
- Características dos usuários: destinado principalmente a usuários em idade escolar, a partir dos cinco anos até a pré-adolescência (14 anos), devido ao fato de incluir dentro do tema, conteúdos do terceiro ciclo. O *software on-line* tem uma série de atividades que o docente deve considerar para utilizar como recurso didático.
- Idioma usado: espanhol, com vocabulário bastante simples e de fácil compreensão para o usuário que navegará no programa.

Figura 1 – Menu principal do site educalandia.net



- Requisitos técnicos: este *software* utiliza vários recursos multimídia e para utilizá-los o usuário deve ter minimamente: acesso à internet; deve ter instalado e funcionando corretamente dispositivos de áudio e vídeo.
- Modelo de ensino-aprendizagem utilizados para o desenvolvimento do aplicativo: baseado em um modelo de aprendizagem da brincadeira como recurso de ensino. Em cada tema abordado pelo *software*, o usuário aprende ou pratica mediante jogos educativos, os quais veem o erro como uma forma de aprendizagem: o usuário identifica onde está cometendo o erro e pode corrigi-lo. Não se trata de uma competição, não há acúmulo de pontos: o jogo avança no ritmo do estudante. O professor dispõe de vários recursos como ferramentas, práticas para reforçar ou aprender uma temática, tudo isto para que o *software* cumpra seu papel de complementar a aprendizagem com a mediação da tecnologia.

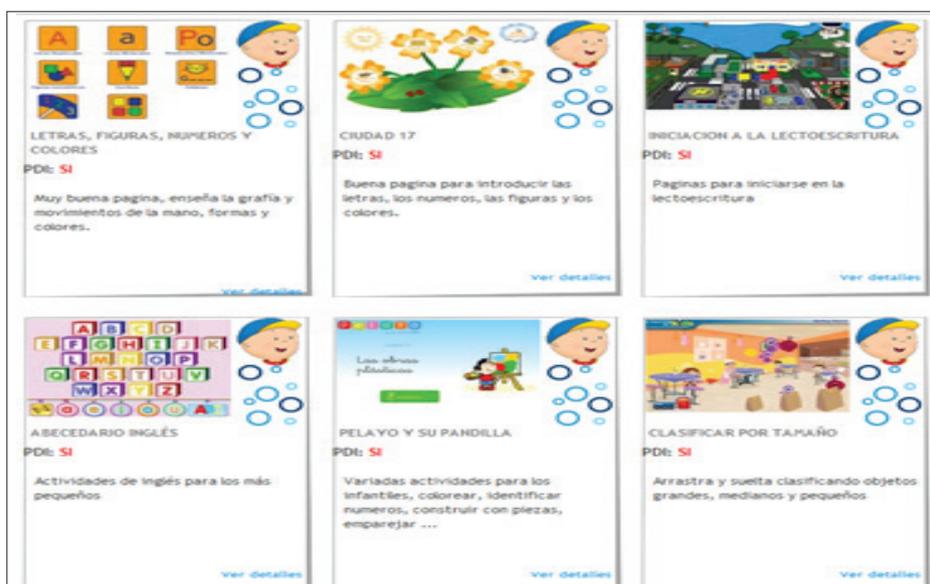
- **Acessibilidade:** é um *software on-line* gratuito, executável. Trabalha unicamente *on-line*, e tem vínculos com outros *links* educacionais.
- **Integração de elementos multimídia:** é o forte do *site* – a variedade de atividades que utilizam recursos multimídia. Apresenta *interface* com a cena de um pescador buscando um tesouro. As atividades dispõem de áudio e vídeo, são interativas. O áudio está disponível de acordo com a atividade. Nas atividades em que se requer maior concentração, o áudio muda. O *software* oferece suporte para estudantes portadores de necessidades especiais.
- **Idoneidade:** o *site* possui uma indicação sobre sua idoneidade para ser utilizado em PDI já que, como explica o *blog* do seu próprio criador, Aníbal Parra²⁴:

[...] classifiquei os recursos para serem ou não utilizados em lousas digitais, esta é uma decisão do professor, porém acredito que há recursos que são mais adequados a serem empregados nas lousas que outros: aqueles cujo objetivo é arrastar para juntar texto-texto, som-texto, som-imagem ou texto-som; aqueles cujo objetivo é clicar com o mouse, perguntas teste de resposta única, isto é, aquelas atividades que não implicam o uso da escrita nem do teclado da tela, pois nos fariam perder muito tempo [...]

Didática: O *site* tem um espaço dedicado a jogos educativos, e outro com recursos gerais para os professores (adivinhas, gerador de contas, desenhos para imprimir). Oferece uma gama de recursos e atividades educativas para alunos em idade infantil e primária com a finalidade de reforçar e desenvolver as competências básicas destas etapas mediante a realização de atividades lúdicas e participativas. Para isso, apresenta conteúdos cognitivos com o uso de atividades de participação ativa e o jogo, ou instrução virtual direta de informação. Assim, serão os próprios alunos e alunas a criarem o conhecimento, partindo da informação apresentada. Além disso, é possível interagir com outras pessoas virtualmente, com um fórum, a fim de realizar tarefas de modo interativo e cooperativo, ou tratar aspectos da página externamente. Para o uso e contato dos usuários de maior idade, existe um *e-mail* de contato, através do qual podem ser enviadas sugestões e contribuições, e também dúvidas e perguntas.

24. (2010).

Ilustração 2 – exemplos de atividades: conteúdos cognitivos



Em seguida, integramos os critérios de análise em função de padrões de avaliação apresentados por Quesada²⁵, aplicados à avaliação do *site Educalandia*:

Figura 3 – Avaliação do site educalandia.com. Quesada (2011)

CRITÉRIO	PADRÕES DE AVALIAÇÃO				
APRESENTAÇÃO E ESTRUTURA	5	4	3	2	1
a - Estímulo visual	X				
b - É possível observar os ícones de navegação			x		
c - Apresenta elementos gráficos de modo efetivo			x		
EFICÁCIA	5	4	3	2	1
a - Oferece apoio para que o usuário alcance os objetivos propostos		X			
b - Apresenta uma sequência lógica de atividades no software				x	
c - Oferece atividades adequadas de auto-avaliação				X	
EFICIÊNCIA	5	4	3	2	1
a- Permite a exploração do software pelo usuário			x		
b- É uma ferramenta para a aprendizagem	X				
c- Utiliza linguagem apropriada para o público alvo	X				
d- Quantidade adequada de atividades para reforçar os conteúdos	X				
QUALIDADE	5	4	3	2	1
a - Interativo				x	
b - Instruções claras utilizando multimídia			X		
c - Uso e operação de recursos técnicos			x		
d - Interface com o usuário			x		

25. QUESADA, M. Software Educativo. 2011. Disponível em: <<http://marelli-quesada.blogspot.com.es/2011/07/analisis-educalandia.html>>. Acesso em: 03 set. 2012.

4. CONCLUSÕES

A elaboração é parte substancial do nosso construto social, ordena o mundo exterior a partir da criação de uma representação do mesmo. A potencialidade de produzir novos mundos é o que outorga ao produtor de materiais a possibilidade de materializar a comunicação de acontecimentos que aconteceram-acontecem-acontecerão em âmbitos geralmente não capturáveis no tempo²⁶. Tomando como base Aicher²⁷, pode-se dizer que a partir da imaginação de novos cenários, a elaboração de materiais pode transformar o mundo e aquilo que nele acontece em signos e imagens, pode tornar visível o invisível.

A história deixou incrustado nas pedras, mudos vestígios de um passado distante, sem os quais tal tempo seria ainda mais obscuro e nebuloso. À luz da era atual, não restam dúvidas de que as TIC (mais importantes em quantidade e qualidade que as antigas tecnologias) oferecerão ainda muitas possibilidades de reler e interpretar o mundo contemporâneo a partir das diversas formas de representá-lo. No contexto atual, as TIC propiciam a necessidade de criar novos espaços educativos como o de ensino *on-line*; para tanto, se impõem formas alternativas de sistemas de ensino e aprendizagem, como é o caso do planejamento instrucional de *sites*. A internet atualmente representa uma das TIC mais poderosas, e uma das mais úteis para compreender o mundo representacional de quem a planeja e de quem a utiliza, talvez graças a suas *interfaces*, as quais exibem diferentes formas de interagir²⁸. Toda produção cultural é parte de uma grande concepção mental de mundo, e a educação é um produto mais daquelas estruturas emergentes que ao entrar em contato com o mundo social tornam-se desenho. Neste mundo representacional, epistemologia e *design* se cruzam, separam-se e voltam a se encontrar. O enfoque socioconstrutivista está em consonância com o que é colocado por Pérez Tornero²⁹ & Bearne³⁰: o *design* é um espaço de gestação de realidade, que intercede em aspectos emergentes da ordem natural, para a qual canaliza as novas formas elaboradas. Por sua vez, tais formas produzidas pressupõem poderosas influências daquela ordem natural, em um jogo de implicações mútuas. Alguns autores como Burke & Hammett³¹ sustentam que os seres humanos estão condenados ao desenho, para além de nossas intenções, representamos – de diferentes maneiras e com diferentes ferramentas – todos nossos pareceres, já que cada marca que aquele que desenha faz, modifica o mundo de alguma forma. Justamente este espaço de delicado equilíbrio, situado entre o intencional e o inconsciente, entre o que institui e o que é instituído, entre o desenhado e o funcional, entre a emergência e o desenho, apontam para a necessidade dessas ações que nascem quando se aplicam os enfoques construtivistas aos sistemas de educação à distância.

REFERÊNCIAS

BEARNE, E. Multimodality, Literacy and texts. [Multimodalidade, letramento e textos]. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9 (2), 2009.

26. FUENTES, 2005.

27. 2004.

28. PERCEVAL, J. M. e TEJEDOR, S. Los cinco retos del siglo XXI para la TV y el Cine educativos: la TV a la carta, el espectador responsable, la interactividad, la formación continua, y la TV através de Internet. Gabinete de Comunicación y Educación. Universitat Autònoma de Barcelona, 2007.

29. PÉREZ TORNERO, J. M. El desarrollo de la sociedad de la información: del paradigma de la cultura de masas al de la cultura multimedia. In: Pérez Tornero, J.M. *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós, 2000.

30. BEARNE, E. Multimodality, Literacy and texts. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9 (2), 2009, pp. 156-87.

BURKE, A. y Hammett, R. F. (Eds). **Rethinking Assessment in New Literacies**. [Repensando a avaliação em novos letramentos]. New York: Peter Lang, 2009.

COLOMINA, R., ROCHERA, F. e ONRUBIA, J. La dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje: el aula como contexto. [A dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem: a sala de aula como contexto]. In: Coll, Palacios e Marchesi. **Desarrollo psicológico y educación** [Desenvolvimento psicológico e educação]. Madrid: Alianza Editorial, 2000.

FLEWITT et al. Multimodal analysis: key uses. [Análises multimodais: chaves para utilizar]. **Journal of Early Childhood Literacy**, 9 (2), 2009.

GARCÍA ARETIO, L. La Educación a Distancia, de la Teoría a la Práctica. [Educação à distancia, da teoria à prática]. Barcelona: Ariel Educación, 2002.

GROS, B. La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. **Revista Teoría de la Educación** 5, Universidad de Salamanca, 2004. Disponível em: <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros.htm>. Acesso em: 19 set. 2009.

HEINICH, R., Molenda, M., Russell, J., & Smaldino, S. **Instructional Media and Technologies for Learning**. [Mídias instrucionais e Tecnologias para a aprendizagem]. (7a Ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, 2003.

JONNES, Salivan, OGLE Y CARR. **Estrategias para Enseñar a Aprender**. [Estratégias para ensinar a aprender]. Barcelona: Aique, 2001, pp. 50-57.

KREES, G., & VAN LEGUEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. [Discurso multimodal: os modos e os meios da comunicação contemporânea]. Londres: Hodder Arnold, 2001.

LYNCH, P. e HORTON, S. **Manual de estilo web**. [Manual de estilo na web]. Madrid: Gustavo Gili, 2003.

MATEOS, M. e PÉREZ ECHEVERRÍA, M. El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. [A transformação nas concepções dos alunos sobre a aprendizagem]. In: J. Pozo et al.: **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos**. [Novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem. As concepções de professores e alunos]. Barcelona: Graó, 2009.

MONEREO, C. **La construcción virtual de la mente: implicaciones psicoeducativas**. [A construção virtual da mente: implicações psicoeducativas]. Barcelona, UAB, 2005.

MONEREO, C. e POZO, J. El alumno en entornos virtuales: Condiciones, perfiles y competencias. [O aluno em contextos virtuais: condições, perfis e competências]. In: C. Coll e C. Monereo (Eds.) **Psicología de la educación virtual**. [Psicologia da educação virtual]. Madrid: Morata, 2008, pp. 109- 131.

NIE, Y.; LA, S. Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. **Learning and Instruction**, 20 (5), 2010.

ONRUBIA, J.; COLOMINA, R. e Engel, A. Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. In: C. Coll e C. Monereo (Eds.). **Psicología de la educación virtual**, Madrid: Morata, 2008, p. 233-251.

PAHL, K. Interactions, intersections and improvisations: Studying the multimodal texts and classroom talk of six to seven year olds. [Intera  es, interse  es e improvisa  es: estudando textos multimodais e aulas de conversaa o de crianças de seis e sete anos]. **Journal of Early Childhood Literacy**, 9 (2), 2009.

PERCEVAL, J. M. e TEJEDOR, S. **Los cinco retos del siglo XXI para la TV y el Cine educativos: la TV a la carta, el espectador responsable, la interactividad, la formación continua, y la TV atraves de Internet**. [Os cinco desafios para o século XXI para a televisão e o cinema: a TV *a la carte*, o espectador responsável, a interatividade, a formação continuada, a televisão pela internet]. Gabinete de Comunicación y Educación. Universitat Aut noma de Barcelona, 2007.

PÉREZ TORNERO, J. M. El desarrollo de la sociedad de la información: del paradigma de la cultura de masas al de la cultura multimedia. [O desenvolvimento da sociedade da informação: do paradigma da cultura de massa ao da cultura multimídia]. In: Pérez Tornero, J.M. **Comunicación y educación en la sociedad de la información**. [Comunicação e Educação na sociedade da informação]. Barcelona: Paidós, 2000.

POZO, J.; Scheuer, N.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M.; MATEOS, M.; MARTÍN E. e DE LA CRUZ, M. **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos**. [Novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem. As concep  es de professores e alunos]. Barcelona: Graó, 2009.

QUESADA, M. Software Educativo. 2011. Disponible em: <<http://marelliquesada.blogspot.com.es/2011/07/analisis-educalandia.html>>. Acesso em: 03 set. 2012.

TEMPORELLI, W. **Aplicabilidad de las Teorías del Aprendizaje en los Sistemas de Educación a Distancia. Una perspectiva constructivista**. [Aplicabilidade das Teorias da Aprendizagem nos Sistemas de Educação   Dist ncia. Uma perspectiva construtivista]. Gabinete de Comunicación y Educación. Universitat Aut noma de Barcelona, 2009.

VÁZQUEZ e ROMERO, L. Dise o Instruccional. [Design instruccional]. Disponible em: <<http://www.dgie.buap.mx/mse2/recursos/disenoinstruccional/index.html>>. Acesso em: 5 jul. 2012. Em BUAP, México.

A Educomunicação e o POIE: Possíveis aproximações¹

Michele Marques Pereira

Especialista em Educomunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

E-mail: michelemarquesp@gmail.com

Resumo: Este artigo busca compreender a relação entre o trabalho, orientações curriculares e diretrizes normativas para o Professor Orientador de Informática Educativa – POIE – com os princípios e práticas educomunicativas. Será analisada a função desse professor disposta pela SME-SP por meio da Portaria 2.673 e o resultado da análise será intercalado com os preceitos e práticas educomunicativas, buscando vislumbrar aproximações possíveis. Serão apresentadas percepções sobre a proximidade entre os departamentos de Informática Educativa e Nas Ondas Do Rádio da SME-SP, para então tecer considerações finais.

Palavras-chave: Educomunicação; Professor Orientador de Informática Educativa – POIE; Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs; Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo – SME-SP; Laboratório de Informática Educativa.

Abstract: This article tries to understand the relationship between work, curriculum guidelines and regulatory guidelines for the Advisor Teacher of Educational Computing - POIE - using the principles and educommunicative practices. We will analyze the function of this teacher arranged by SME-SP through Ordinance 2673 and the result will be considered with the precepts and practices of Educommunication, investigating some possible approaches. Perceptions will be presented on the proximity between the Educational Computing department and the project Nas Ondas do Rádio. Finally, we will construct some final considerations.

Keywords: Educommunication; Advisor Teacher of Educational Computing – POIE; Information and Communication Technology – ICTs; Education Municipal Secretary of São Paulo; Educational Computing Laboratory.

1. A EDUCOMUNICAÇÃO

Apresentar caminhos propositivos para os desafios que a era digital e as Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs – expõem ao sistema tradicional de ensino, vem se tornando cada vez mais urgente para corresponder às demandas estudantis do século XXI. A complexidade do momento em que vivemos e o descompasso, não só entre as gerações, como também entre os modelos tradicionais de ensino e a utilização das TICs no espaço escolar, ressaltam a importância de se pensar, discutir e elaborar estratégias e políticas que respondam aos desafios do ensino contemporâneo.

1. O artigo parte da monografia: PEREIRA, Michele Marques. **A Educomunicação e o POIE**. Monografia (Pós Graduação), ECA – USP, 2013.

Recebido: 03/03/2015

Aprovado: 02/04/2015

Tal cenário apresenta um campo complexo e desafiador que salienta a importância do papel do mediador na *interface* mídia, tecnologia e educação. Nesse sentido, a formação educacional dos agentes envolvidos pode contribuir fortemente no avanço da escola rumo ao desenvolvimento da aprendizagem e protagonismo dos estudantes e professores. As ações educacionais referidas podem ser definidas como:

O conjunto das ações de caráter multi-disciplinar voltadas ao planejamento e à implementação de práticas destinadas a criar e a desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos nos distintos espaços educativos – dos não formais aos formais –, de forma a garantir condições de expressão a todos os membros das comunidades educativas, envolvendo, em igualdade de condições, gestores, comunicadores, ensinantes, receptores e educandos, especialmente crianças, adolescentes e jovens. Ou seja, a comunicação – promovida a partir da perspectiva da dialogicidade – colocando-se como missão romper fundamentalmente o conceito de verticalidade de reações, possibilitando e ampliando, desta forma, o uso da palavra².

A Educomunicação nasce da inter-relação entre duas áreas fundamentais para aprendizagem – a Comunicação e a Educação. No Brasil, este campo vem se consolidando desde a década de 1990, coincidindo com o início da implementação dos Laboratórios de Informática Educativa, da função do Professor Orientador de Informática Educativa – POIE – e das diretrizes para o uso das novas tecnologias na Secretária Municipal de Educação de São Paulo – SME-SP. Como ressalta Mogadouro:

A Educomunicação vem ganhando espaço, inclusive na esfera das políticas públicas, por ser um campo novo, cuja proposta é conjugar ações que produzem o efeito de articular sujeitos sociais no espaço da interface comunicação e educação. A leitura crítica da mídia aliada à produção midiática (leitura de mundo somada à expressão) e à gestão da comunicação nos espaços educativos são seus eixos principais³.

Nesse espaço da esfera pública em que a Educomunicação vem se consolidando, encontramos na Lei EDUCOM⁴ – Educomunicação pelas ondas do rádio – de 2005, um exemplo importante da institucionalização dos preceitos educacionais na rede pública de ensino da cidade de São Paulo. Preceitos que se refletem na prática por meio do Departamento Nas Ondas Do Rádio. Esse movimento vem representando um avanço considerável nas políticas públicas educacionais em prol da educação.

Outro departamento da SME-SP que atua parcialmente com a Educomunicação é o de Informática Educativa⁵. Este profissional é um parceiro importante do Departamento Nas Ondas Do Rádio. O POIE é, também, um dos principais agentes educadores que intermediam e conjugam a inserção das TICs e da Educomunicação nas escolas da cidade.

Os campos da Educomunicação e das TICs permeiam as práticas dos dois departamentos da SME-SP citados. Nesse sentido, é importante pensar quais convergências e divergências esses campos encontram no dia a dia do ambiente escolar. Com o objetivo de compreender como esses dois campos se relacionam

2. SOARES, Ismar de Oliveira. *Teorias da Comunicação e Filosofias da Educação: fundamentos epistemológicos da educomunicação*. Texto para aula do concurso de titular da ECA-USP, 2009, p. 20.

3. MOGADOURO, Cláudia de Almeida. *Cinema e escola: Ver, sentir e fazer*. Conferência Internacional de Viana, 2013.

4. DECRETO No 46.211, DE 15 DE AGOSTO DE 2005. Regulamenta o Programa EDUCOM – Educomunicação pelas ondas do rádio, instituído no Município de São Paulo pela Lei no 13.941, de 28 de dezembro de 2004.

5. Durante a fase de produção desse artigo, em 2015, obtivemos a informação de que o O Dep. De Informática Educativa está sendo chamado de Dep. De Tecnologia para Aprendizagem.

na rede municipal de ensino de São Paulo, encontramos no POIE um agente que, ao atuar com os dois campos, pode elucidar as relações entre eles.

Para iluminar caminhos possíveis entre o seu trabalho e as práticas educacionais, este artigo relacionará as Áreas de Intervenção Educomunicativas⁶, propostas pelo Núcleo de Comunicação e Educação – NCE – da USP, com as atribuições dos POIEs dispostas na Portaria N° 2.673⁷.

O objetivo é verificar se as orientações e atribuições que regem o trabalho do POIE e o papel do Laboratório de Informática Educativa na rede pública, aproxima-se mais de práticas educacionais ou tecnicistas. Em seguida, será apresentada parte das entrevistas realizadas com os departamentos da SME-SP nas Ondas Do Rádio e Informática Educativa, para então correlacionar teorias e práticas na busca por possíveis respostas para as questões suscitadas.

2. A EDUCOMUNICAÇÃO E O POIE

O Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE), após ampla pesquisa, diagnosticou sete áreas de intervenção educacional⁸, das quais três apresentam maior consonância com as atribuições e orientações para o trabalho dos POIEs, e para a utilização das tecnologias no sistema educacional paulistano. São estas: A área da Pedagogia da Comunicação, a da Mediação Tecnológica na Educação e a da Expressão Comunicativa através das artes. São muitas as correlações entre as áreas de intervenção educacionais e a Portaria N° 2.673, que rege sobre o trabalho dos POIEs e os Laboratórios de Informática Educativa.

Iniciamos a análise da Portaria por uma orientação que ajuda compreender se há, ou não, orientação tecnicista para o uso das TICs aos Professores Orientadores de Informática Educativa. Antes de seguir, é importante destacar que a orientação tecnicista aparece especialmente quando os aspectos que envolvem a aprendizagem técnica dos instrumentos relacionados às TICs são o objetivo final da aprendizagem. Uma das formas de orientação não tecnicista das TICs, poderia se caracterizar pelo uso dos instrumentos como meio amplificador de aprendizagens, incluindo aspectos que busquem perceber o todo, e que indiquem uma leitura e produção crítica dos meios.

Na portaria analisada, observa-se uma proposta não tecnicista das TICs na seguinte passagem:

[...] necessidade de se assegurar que as atividades desenvolvidas no Laboratório de Informática Educativa devem ser integradas ao currículo da Escola considerando a função social no uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação e promovendo intercâmbio entre as diferentes áreas de conhecimento⁹.

Esse direcionamento, exposto logo na primeira página da lei, ajuda a desmistificar conceitos dualistas sobre a orientação das TICs, e colaboram na percepção de que as orientações para o trabalho do POIE se alinham mais com a visão social e humanista, do que a tecnicista. Pode-se verificar este alinhamento em diversos pontos da portaria em questão. Ainda na primeira página, por

6. SOARES, op. cit., p. 21.

7. PORTARIA N° 2.673, DE 23 DE JUNHO DE 2008. Dispõe sobre a organização dos Laboratórios de Informática Educativa nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

8. As sete áreas de intervenção da Educomunicação diagnosticadas pelo NCE são: Educação para a comunicação; Expressão comunicativa através das artes; Mediação tecnológica na educação; Pedagogia da Comunicação; Comunicação educacional; Gestão comunicativa; Reflexão epistemológica. SOARES, op. cit., p. 21.

9. Idem, p. 1.

exemplo, enfatiza-se que as TICs sejam utilizadas como recursos no processo de ensino e aprendizagem, em prol da pesquisa e produção de conhecimento. Esta posição converge com as recomendações educacionais para o uso das tecnologias como meio no processo de aprendizagem, de forma que estimulem o jovem como protagonista e produtor de conhecimento. Como coloca Orofino:

Trata-se na verdade de apostar na democratização da informação através do espaço escolar. Se for para termos a escola equipada com as novas tecnologias da informação que estas sejam utilizadas, portanto, a favor das vozes dos estudantes e não como recursos de adestramento para o trabalho¹⁰.

Favorecer as vozes dos estudantes e encaminhar o uso das tecnologias para responder às demandas sociais são orientações que convergem com as práticas educacionais, e passíveis de relação com a Portaria N° 2.673. Esta pode ser observada no Art. 2º, no trecho em que se expõe que um dos objetivos das práticas desenvolvidas no Laboratório de Informática Educativa é o de promover ações de cunho pedagógico que atendam às demandas apontadas para inclusão social e digital de toda a comunidade educativa.

Ainda no Art. 2º, destacamos outro objetivo do Laboratório de Informática Educativa que converge com as práticas educacionais: o de potencializar o uso crítico e criativo dos diferentes recursos tecnológicos como forma de expressão, indo ao encontro da atividade esperada na “Mediação tecnológica na educação”, e contribuindo para evitar a alienação do conhecimento. Como aponta Cury, ao refletir sobre o pensamento complexo de Edgar Morin: “A falta de compreensão do todo tira a possibilidade de reflexão e discussão, criando uma espécie de alienação do conhecimento”¹¹.

Outro ponto da lei que evidencia alinhamentos claros com as práticas educacionais são as atribuições do POIE. Dentre as diversas correlações possíveis, ressaltam-se as direcionadas para que o trabalho do POIE seja interligado aos projetos pedagógicos da escola, fazendo parte da formação do currículo, do registro, análise e avaliação dos processos de aprendizagem, de forma a promover a formação de seus pares (atuando como agente multiplicador de conhecimentos e aprendizagens) e o intercâmbio entre os educadores, gestores (nos diversos horários do ambiente escolar) e com as equipes da SME-SP.

A Análise da Portaria N° 2.673, desta forma, evidenciou a presença constante de orientações de caráter humanista e não tecnicista que podem convergir com as Áreas de Intervenção Educativa apontadas pelo NCE-USP e com as práticas educacionais, apresentando possibilidades para a criação de pontes entre o trabalho dos POIEs e a Educação. As Orientações da SME-SP, por meio da Portaria, convergem nesse sentido quando ressaltam a importância do papel do professor como mediador, do uso do computador como meio e não como um fim em si mesmo, do uso crítico e criativo dos recursos tecnológicos como forma de expressão e da importância do uso interdisciplinar dos recursos tecnológicos na educação. Convergem também quando orientam o POIE para atuar como agente multiplicador, por meio da

10. OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005. Guia da escola cidadã; v.12, p. 122-125.

11. CURY, Luciene. Revisitando Morin: os novos desafios para os educadores. *Revista Comunicação & Educação* – Ano XVII – n. 1 – jan./jun. 2012, p. 44.

formação de seus pares, e propiciar o uso das tecnologias em prol da pesquisa e produção de conhecimento. Esses fatores contribuem na percepção de que o POIE tem atribuições, suportadas por lei, para atuar também como agente educador.

Percebe-se, no entanto, que, para uma atuação nesse sentido, algumas questões que se colocam no processo podem ser aprofundadas para uma melhor percepção das possibilidades, entraves e desafios que tal ação pode acarretar. Uma das questões, levantada no início deste artigo, refere-se a como os Departamentos Nas Ondas Do Rádio e Informática Educativa trabalham em conjunto, e outra questão refere-se, à formação educacional disposta aos POIEs.

3. OS DEPARTAMENTOS DE INFORMÁTICA EDUCATIVA E NAS ONDAS DO RÁDIO DA SME-SP.

Pontua-se inicialmente que os projetos educacionais da SME-SP ocorrem por meio do Dep. Nas Ondas Do Rádio e que o trabalho do POIE e o uso dos laboratórios de informática são de responsabilidade do Dep. de Informática Educativa. Ambos os departamentos fazem parte da Diretoria de Orientação Técnica – DOT. Nas Ondas Do Rádio atua com projetos de cunho educacional que vão além do rádio, utilizando também recursos tecnológicos visuais e audiovisuais. As duas equipes trabalham com as TICs, sendo que os POIEs são importantes aliados deste departamento na implementação dos projetos educacionais.

Para auxiliar na compreensão de possíveis aberturas às práticas educacionais nas escolas públicas da cidade de São Paulo por meio da atuação dos POIEs, foram solicitadas entrevistas¹², com os departamentos da SME-SP citados anteriormente. Solicitadamente nos atenderam o Prof. Carlos Alberto Mendes de Lima, então coordenador do Dep. Nas Ondas Do Rádio e a Prof^a Deise Tomazin Barbosa, então assessora do Dep. Informática Educativa. As entrevistas foram realizadas em maio de 2013.

Das várias questões abordadas³, destacam-se aqui as referentes ao trabalho conjunto entre os departamentos citados e às formações educacionais direcionadas ao POIE. Sobre o trabalho conjunto, foi relatado que os departamentos trabalham cooperativamente, de acordo com as demandas expostas. Segundo os entrevistados, os departamentos são unidos e vinculados, até porque um grande público do projeto Nas Ondas Do Rádio é o POIE. A união se reflete também nas Diretorias Regionais de Educação – DREs – onde os gestores responsáveis pelas formações dos departamentos Nas Ondas do Rádio e Informática Educativa são os mesmos. Em relação à formação educacional dos POIEs, os entrevistados pontuaram que cursos que envolvem as práticas educacionais são disponibilizados para todos os agentes educacionais da rede e que os profissionais são livres para se candidatar aos cursos que sentirem interesse, e se desenvolver de acordo com seus desejos e buscas.

12. As entrevistas completas encontram-se em: PEREIRA, Michele Marques. *A Educomunicação e o POIE*. Monografia (Pós Graduação), ECA – USP 2013.

13. PEREIRA. Michele Marques. op. cit., p. 73-109.

Nas entrevistas, ambos os departamentos pontuaram que existe uma relação positiva e colaborativa entre os projetos de Informática Educativa e Nas Ondas do Rádio. Porém, na ocasião das entrevistas, realizadas em meados de 2013, não pareceu existir um entendimento oficial das políticas públicas para a atuação do POIE como agente educador. Quando questionamos a Prof.^a Deise sobre sua opinião a respeito do POIE como agente educador, sua resposta foi: “Fantástico né? Ele tem tudo para ser. Aliás, a gente tem alguns POIEs que fazem parte do projeto e que realizam trabalhos belíssimos”¹⁴. Apesar do entendimento da assessora de Informática Educativa de que o POIE tem tudo para atuar como agente educador, não foi encontrada uma política pública que apontasse nessa direção.

A SME-SP, no entanto, por meio do Dep. Nas Ondas Do Rádio, disponibiliza uma clara abertura às práticas educadoras nas escolas públicas de São Paulo. Uma das formas dessa inserção se dá por meio do POIE. Esse professor, por vezes, acaba por atuar como interlocutor, tanto entre os departamentos de Informática Educativa e Nas Ondas Do Rádio, quanto entre as TICs e a Educação. Diante desse cenário, uma questão se coloca: Tendo o POIE atribuições que apresentam convergências com as práticas educadoras e atuando, por vezes, como interlocutor entre os departamentos mencionados e entre as TICs e a Educação, quais são as possibilidades para uma atuação desse professor como agente educador?

4. O POIE COMO AGENTE EDUCADOR

É possível notar, na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, espaços para que cursos orientados às práticas educadoras sejam ampliados, estimulados e inseridos no processo de formação dos professores. Diante de um movimento nessa direção, o POIE destaca-se apresentando perfil, atribuições e condições favoráveis, inclusive regulamentadas por lei, para inserir a educação em seu trabalho.

As características e atribuições do POIE destacadas são: afinidade, habilidade e interesse pelas tecnologias da informação e comunicação; acesso facilitado às tecnologias em suas aulas; flexibilidade para criação e desenvolvimento de aulas inovadoras e não balizadas no sistema tradicional de ensino; abertura para trabalhar com professores de outras disciplinas; atribuição para formar seus pares; orientações para utilizar as TICs como meio e não um fim no processo de aprendizagem; o entendimento da SME-SP da importância de que as tecnologias sejam promovidas com fins sociais, de forma a estimular o protagonismo e autonomia do estudante e não o uso tecnicista; além do perfil multidisciplinar e não técnico.

Nota-se, portanto, um espaço fértil de trabalho para as práticas educadoras, por meio do POIE, que podem se alinhar à atuação via projetos propostos pelo Dep. De Informática Educativa. Como Lourenço expõe:

14. Idem, p. 106.

A Educomunicação pode facilitar o desenvolvimento de projetos na medida em que estimula o protagonismo de crianças e adolescentes, promove o diálogo e desenvolve a capacidade de expressão. Assim, a educomunicação ajuda a construir a base das relações interpessoais na escola e a democratizar o conhecimento por meio da apropriação das tecnologias da informação e da comunicação. Por outro lado, quando o tema gerador de um projeto está intimamente ligado a problemas de comunicação na escola, então temos um projeto educucomunicativo por excelência¹⁵.

O desenvolvimento de projetos educucomunicativos na rede municipal de ensino pode ser potencializado pelo POIE. A portaria de lei que dispõe sobre suas atribuições coopera e fortalece a ideia de que esse profissional pode atuar de forma educucomunicativa. As características e atribuições do POIE apontadas anteriormente podem contribuir para que as TICs sejam utilizadas em sua amplitude e disseminadas no ambiente escolar, por meio de áreas como a Mediação Tecnológica Na Educação, por exemplo. Seria mais um passo para que, no futuro, diversos agentes educativos possam atuar nesse sentido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Secretaria de Educação do Município de São Paulo possui ao seu favor pontos favoráveis para integrar as TICs e a Educomunicação em sua rede, e ser exemplo não apenas para outras cidades brasileiras, como para cidades do mundo todo. Os laboratórios de informática educativa possuem os materiais básicos necessários para iniciar a implementação de projetos educucomunicativos que utilizem as TICs como ferramentas. A rede pública municipal conta com um professor orientador de informática educativa que poderia atuar como multiplicador dessa nova cultura na escola, estimulando os estudantes e formando seus pares em prol do aprendizado.

Outro ponto que conta a favor é a institucionalização da Educomunicação por meio do Dep. Nas Ondas Do Rádio, que fomenta e forma agentes educucomunicativos para o uso das TICs nas escolas públicas da cidade. É favorável, também, o fato dos departamentos de Informática Educativa e Nas Ondas Do Rádio trabalharem cooperativamente, sendo o POIE um interlocutor entre estes.

Aliar a formação educucomunicativa às formações já disponibilizadas pelo Dep. de Informática Educativa ao POIE pode contribuir expressivamente na melhora do ensino, e ser uma porta de acesso para inserção dessas práticas na rede pública. A partir da formação do POIE também como agente educucomunicador, outros professores, gestores e estudantes podem ser formados. Afinal, também faz parte de suas atribuições a formação de seus pares e dos estudantes. Essas ações podem fazer do POIE um multiplicador de práticas educucomunicativas no sistema escolar, mediando as tecnologias da educação.

O entendimento final é de que ações educucomunicativas podem ser um caminho propositivo para a melhora do ensino público do município de São Paulo e que a educomunicação pode ser exercida por diversos tipos de

15. LOURENÇO, Silene de A G et al. Da prática à reflexão: a formação de gestores de projetos educucomunicativos nas escolas da rede municipal de São Paulo. CON-FIBERCOM, 2011, p. 6.

profissionais educacionais. No ambiente escolar esta função pode ser assumida tanto por gestores, quanto por professores de diferentes áreas. Todavia, sabe-se que regulamentar, formar e criar uma rede que permita ações e práticas educacionais não é tarefa fácil de se realizar, e demanda tempo, esforço político, formação, recursos financeiros e profissionais dispostos a inovar as práticas educativas. A estrutura que a SME-SP já possui, particionada em dois departamentos, e a orientação para inserção de formações educacionais na base inicial preparatória do POIE, por parte do Dep. Nas Ondas Do Rádio, podem ser caminhos propositivos para as políticas públicas investirem no desenvolvimento do ensino público da cidade.

Nota-se, nesse sentido, que o POIE possui habilidades, competências, atribuições, facilidade e afinidade com as TICs, fatores que podem contribuir para que ele atue como agente educacional no ambiente escolar. Adicionalmente, outra vantagem do POIE é sua menor resistência às mudanças na prática educativa, demandadas pelas tecnologias digitais. É uma ação, no entanto, que o sistema de ensino tradicional pode encontrar dificuldades para assimilar.

REFERÊNCIAS

CURY, Luciene. Revisitando Morin: os novos desafios para os educadores. **Revista Comunicação & Educação** – Ano XVII – n. 1 – jan./jun. 2012.

DECRETO Nº 46.211, DE 15 DE AGOSTO DE 2005. Regulamenta o Programa EDUCOM – Educomunicação pelas ondas do rádio, instituído no Município de São Paulo pela Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004.

LOURENÇO, Silene de A G et al. **Da prática à reflexão: a formação de gestores de projetos educacionais nas escolas da rede municipal de São Paulo**. CONFIBERCOM, 2011.

MOGADOURO, Cláudia de Almeida. **Cinema e escola: Ver, sentir e fazer**. Conferência Internacional de Viana, 2013.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005. – (Guia da escola cidadã; v.12).

PEREIRA, Michele Marques. **A Educomunicação e o POIE**. Monografia (Pós Graduação), ECA – USP 2013.

PORTARIA Nº 2.673, DE 23 DE JUNHO DE 2008. Dispõe sobre a organização dos Laboratórios de Informática Educativa nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Teorias da Comunicação e Filosofias da Educação: fundamentos epistemológicos da educomunicação**. Texto para aula do concurso de titular da ECA-USP, 2009.

Colin Lankshear e Michele Knobel: Aprendizagem social e novas tecnologias

Richard Romancini

Professor adjunto na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

E-mail: richard.romancini@gmail.com

Resumo: Autores de diversos livros e artigos, Colin Lankshear e Michele Knobel são um casal de pesquisadores que tem se dedicado nos últimos anos ao estudo dos “novos letramentos”, que se associam a uma série de práticas contemporâneas ligadas às tecnologias digitais, particularmente, como os *blogs*, *wikis* e redes sociais. Nesta entrevista, eles explicam por que passaram a se interessar por esta temática e discutem suas preocupações com a “aprendizagem social”, refletindo sobre como este pode relacionar-se com a educação formal e com as novas mídias.

Palavras-chave: Novos letramentos, aprendizagem social, mídia *DIY*, formação de professores, novas tecnologias.

Abstract: Authors of several books and articles, Colin Lankshear and Michele Knobel are a couple of researchers that has been dedicated in recent years to the study of “new literacies”, which are associated with a host of contemporary practices related to digital technologies, particularly, as *blogs*, *wikis* and social networks. In this interview, they explain why became interested in this subject and discuss their concerns with the “social learning”, thinking about how it may be related to formal education and new media.

Keywords: New literacies, social learning, *DIY* media, teacher education, new technologies.

Provavelmente mais conhecidos no Brasil por sua introdução à investigação docente, discutida em livro traduzido no país¹, os pesquisadores Colin Lankshear e Michele Knobel possuem também ampla experiência em temáticas que envolvem cruzamentos entre a comunicação e a educação². No caso, em particular, destacam-se seus trabalhos numa área em que foram pioneiros: os letramentos no contexto digital. Entretanto, como o leitor poderá observar na entrevista, na reflexão dos autores, as novas tecnologias não são percebidas como “salvação” nem como “perdição” para o aprendizado (escolar ou não), mas, sim, numa dupla perspectiva, como parte de um novo contexto social, que provoca mutações no próprio estatuto do saber e como possível instrumento para promover o *aprendizado social*, entendido como aquele que se conecta a zonas de experiência reais em contextos estabelecidos, nos quais os indivíduos

1. LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

2. Os autores possuem um *site*, no qual disponibilizam muitos textos: <www.everydayliteracies.net>. Também mantêm um *blog*: <<http://everydayliteracies.blogspot.com>>.

Recebido: 10/02/2015

Approved: 05/03/2015

interagem buscando resolver problemas, enfatizando, assim, mais o *aprender a ser* do que o *aprender sobre*.

Lankshear nasceu na Nova Zelândia e Knobel na Austrália, país em que se conheceram, em 1992. A partir daí, escreveram vários artigos e livros juntos, numa estreita colaboração (como também preferiram na forma da entrevista, realizada por *e-mail*). Eles foram docentes em diferentes instituições e, atualmente, vivem entre os Estados Unidos, o México e o Canadá. Ela é professora da Montclair State University (EUA), e ele atua como pesquisador independente, mas também possui vínculo com instituições como a McGill University, do Canadá. Ambos editam uma coleção de livros, chamada de *New Literacies*, da editora Peter Lang.



Arquivo Pessoal

Comunicação & Educação: Vocês têm uma vasta trajetória de investigação, mas que em algum momento passou a focar a questão das mídias e tecnologias, relacionadas com o letramento e a educação. Como e por que isso aconteceu?

Colin Lankshear e Michele Knobel: A razão principal é que nos conhecemos, casamos e começamos a trabalhar juntos no exato momento histórico em que os computadores pessoais tornavam-se uma “moda generalizada” na Austrália, e as pessoas comuns começaram a ter acesso à internet em suas casas. Nós estávamos entre as pessoas, no início da década de 1990, que acreditavam seriamente que a “revolução digital eletrônica” iria ser tão “importante quanto Gutenberg” – e, certamente, envolvendo o letramento do mesmo modo. Existem

fatores anteriores também. Michele teve acesso à computação – incluindo atividades básicas de programação – no colegial, e gostara de manipular computadores desde essa época. Antes, Colin havia tido acesso a um computador potente, no qual experimentou o uso de um modem na Nicarágua por uma equipe de pesquisa médica, na década de 1980. Eles utilizavam o modem para conectar-se com a Universidade de Liverpool, na Inglaterra, para *e-mail* e troca de arquivos. Colin ficou fascinado com o poder da tecnologia. Nós dois éramos usuários de tecnologias, apreciando utilizá-las, e as novas tecnologias nos interessavam muito além do uso instrumental. Além disso, achávamos a pesquisa e a discussão convencional sobre o letramento e a sala de aula tediosas naquela época e estávamos procurando novas áreas para explorar.

O crescimento da popularidade da internet e dos computadores ocorreu no mesmo momento. Michele estava realizando sua pesquisa de doutorado, estudando quatro crianças da sétima série em casa e na escola. A diferença entre o que os estudantes faziam fora da escola com os computadores, em comparação com o que eles tinham acesso e faziam com permissão na escola, realmente pedia um olhar mais atento. Nesse mesmo período, ainda, um primo de Michele estava estudando computação na universidade e nos deu um programa que nos permitiu ter acesso em casa à internet da universidade, anos antes dos acadêmicos em geral terem acesso doméstico, e uma vez que descobrimos o crescente mundo *on-line* começamos a explorá-lo com intensidade. Conhecemos algumas pessoas muito interessantes, fazendo coisas notáveis com computadores, *on-line* e *off-line*, e percebemos que existia um fenômeno fascinante a ser pesquisado. E nos envolvemos nessa experiência, lendo livros sobre computação e os pioneiros da internet, aprendendo o que podíamos sobre a produção de sentido e as práticas sociais mediadas pelas novas tecnologias. Pouquíssimas pessoas estavam envolvidas com esses temas relacionados ao letramento escolar e pensamos que talvez pudéssemos trazer alguma contribuição, pesquisando e escrevendo juntos sobre esses fenômenos emergentes. De qualquer modo, explorar essa área era infinitamente mais interessante do que as condições em que os alunos dos sistemas educativos são capazes (ou não) de aprender a ler e a escrever “vovô viu a uva”³ e similares. Assim, nos reinventamos como pesquisadores do letramento ao nos reorientarmos em direção às práticas mediadas pelos computadores eletrônicos e tecnologias de comunicação.

C&E: Apesar de enfocarem os “novos letramentos” e sua relação com as tecnologias, o interesse de vocês encaminha-se, sobretudo, para as possibilidades da aprendizagem social. Vocês já escreveram bastante sobre isso, mas gostaria que fizessem uma introdução a esse tema (e sua eventual relação com as tecnologias) aos leitores brasileiros, dizendo por que esse conceito é relevante.

CL e MK: Como ocorre com muitos conceitos, pessoas diferentes falam sobre a aprendizagem social de diferentes modos. A perspectiva que enfatizamos enfoca muito mais *como* nós aprendemos, não simplesmente o *que* aprendemos. Para nós, o conceito de aprendizagem social envolve três ideias principais:

3. “Roger gave green grass to the goat”, no original.

(i) A aprendizagem social ocorre em contextos de “interações estáveis, especialmente com outros, em torno de problemas ou ações”⁴, nos quais há coisas a serem feitas, conhecidas, entendidas e dominadas.

(ii) A aprendizagem social é colaborativa, no sentido de que os participantes falam (escrevem etc.) sobre o que eles estão fazendo e tentando entender, conseguindo compreender conceitos, princípios e procedimentos por meio de suas interações e comunicação.

(iii) A aprendizagem social enfatiza aprender *a ser* e não simplesmente aprender *sobre*. Brown e Adler afirmam que dominar algum campo de conhecimento e compreensão – seja um campo acadêmico, profissional, de atividade cotidiana, com propósito de lazer, ou o que seja – sempre envolve mais do que apenas “aprender sobre” seu tema principal. Envolve “também ‘aprender a ser’ um participante completo no campo”⁵, pela “aquisição das práticas e normas dos profissionais estabelecidos nesse campo”, isto é, tornando-se *como um destes*.

Nesse sentido, a ideia de aprendizado social relaciona-se com as teorias do construtivismo e do socioconstrutivismo, por afirmar que nós construímos nosso entendimento numa interação ativa com o mundo e com outras pessoas. Entretanto, ela também enfatiza a importância do aprendizado de ser um participante dentro de um campo de prática e gradualmente tornar-se proficiente e especialista nas características do mesmo, tornando-se como aqueles que já o são: assumindo seus valores, padrões e critérios para o sucesso e a excelência, até mesmo modificando-os e aperfeiçoando-os.

Assim, se tomarmos um exemplo cotidiano familiar, como os jovens usam as novas tecnologias para criar mídia popular, como as animações ou os remixes de *trailers* de filmes, nós podemos ver o aprendizado social em ação. Ao tentar criar algo, esses jovens se deparam com situações e problemas que são novos para eles e não sabem como seguir. Eles devem explorar e resolver problemas, e podem encontrar um arranjo ou solução alternativa. E quando fazem isso, frequentemente compartilham *on-line* ou face a face com os pares envolvidos na mesma atividade. Muito provavelmente irão para algum fórum ou *site* onde podem encontrar outras pessoas discutindo o problema ou questão, sugerindo soluções e explicando sua natureza e por que uma solução deve funcionar. Além disso, ao tentar criar a mídia que eles levam a sério, ratificada por seus pares, participantes em um grupo de afinidade, como o de animação, irão levar a sério os comentários e o *feedback* fornecido pelos outros. Eles irão buscar informação sobre o que é válido naquele campo quanto a “fazer um bom trabalho”, e irão tentar entender por que esses critérios têm sido adotados. Quando os participantes em uma atividade preocupam-se com ela e querem fazê-la bem, identificam-se com o fazer e com os outros que são bem-sucedidos na procura. Esforçam-se para tornar-se como eles, assumirem a mesma identidade – um animador ou um remixer – e interagem ativamente em uma “afinidade”⁶ ou “comunidade de prática”⁷ específicas. Há uma complexa interação de atividades “com a mão na massa”, interação com instrumentos, materiais e recursos (principalmente com outras pessoas) e um desejo de adotar o “sistema de avaliação” (as normas e valores) associado com esse campo de atividade.

4. BROWN, John Seely; ADLER, Richard P. *Minds on Fire: Open Education, The Long Tail and Learning 2.0*. *Educause Review*, January/February, pp. 17-32, 2008, p. 18. 5. *Idem*, p. 19.

6. GEE, James Paul. *Good Video Games + Good Learning: Collected Essays on Video Games*. New York: Peter Lang, 2007.

7. WENGER, Etienne. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

Do ponto de vista da educação formal, um exemplo equivalente poderia envolver os estudantes com a tarefa de assumir a identidade de historiadores, ao pesquisar temas e interpretações da história na interação com dados e casos históricos, aprendendo a trabalhar do mesmo modo que historiadores reais fazem, esforçando-se para apreender os valores, normas e critérios que os historiadores empregam. Isto poderia envolver o acesso a historiadores especialistas proficientes e aos tipos de recursos, ferramentas, técnicas e procedimentos que os historiadores sérios utilizam. Como é frequentemente observado pelos proponentes das abordagens de aprendizagem social, como Brown e Adler, a comunicação pela internet e os recursos baseados na rede podem ampliar fortemente as possibilidades para o acesso a documentos de fontes originais e conhecimentos que já foram disponibilizados no passado. É claro, o primeiro requisito para que algo assim aconteça em ambientes escolares é que os próprios professores tenham suficiente familiaridade com o que está envolvido em tornar-se historiador, para serem capazes de introduzir os estudantes nesta meta. Este é um dos principais entraves nas atuais condições existentes em muitas partes do mundo, pois com muita frequência os próprios professores têm se limitado a “aprender sobre” suas áreas temáticas, em vez de assumir identidades acadêmicas dentro de seus campos de conhecimento.

Junto com muitos outros, pensamos que o conceito de aprendizagem social é importante para os educadores atualmente por uma série de razões. Vamos mencionar três delas aqui.

Primeiro, com frequência observa-se que as abordagens sociais da aprendizagem asseguram possibilidades ideais para os estudantes obterem “aprendizado em profundidade” numa área, em contraste com os tipos de aprendizado superficial que tantas vezes resultam das abordagens da educação formal que estão baseadas na transmissão de informação descontextualizada para as cabeças dos alunos em sequências predeterminadas – o que Freire chamara de educação bancária. Num texto famoso, Howard Gardner⁸ apontou que mais de trinta anos de pesquisa mostram como mesmo os estudantes que são considerados de sucesso na escola e na universidade têm muitas vezes adquirido apenas um nível superficial de compreensão do conhecimento em suas áreas. Gardner oferece muitos exemplos de estudantes que apresentam todos os sinais de sucesso acadêmico – boas notas e resultados em testes, boa atitude e frequência, que são altamente recompensados por seus professores e são até mesmo estudantes exemplares –, mas que, mesmo assim, mostram inadequada compreensão “dos materiais e conceitos com os quais eles deviam estar trabalhando”⁹. Com demasiada frequência, diz Gardner, estes estudantes não “resolvem questões e problemas apresentados numa forma ligeiramente diferente daquela pela qual foram instruídos e testados”¹⁰. Em aspectos cruciais, seu aprendizado mostra-se superficial. Falha quando precisam transferir ou generalizar seu conhecimento e entendimento para casos não familiares.

Em segundo lugar, em contraste aos exemplos de Gardner, o “aprendizado profundo” pode gerar “real entendimento, a capacidade de aplicar

8. GARDNER, Howard. *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books, 1991.

9. *Idem*, p. 3.

10. *Ibidem*.

o conhecimento e até mesmo transformar o conhecimento em inovação”¹¹. Especialmente importante num tempo em que as capacidades de inovar e ser criativo são altamente valorizadas. Uma vez que a aprendizagem social é boa para promover o “aprendizado em profundidade”, ela pode ser valiosa sempre que a criatividade e a inovação são consideradas importantes.

Em terceiro, muitos países reportam altos níveis – mesmo entre estudantes capazes – de alunos desmotivados, desconectados das abordagens de aprendizagem didáticas, abstratas, descontextualizadas, focadas no conteúdo escolar. Muitos dos estudantes de hoje têm ricas experiências de aprendizado social a partir da interação com pares em áreas de interesse compartilhado. Eles experimentam uma forma mais gratificante de aprendizado e oportunidades de encontrar desafios que são mais sofisticados e significativos do que aqueles que com frequência encontram na educação formal. A dissonância entre a pedagogia escolar e as experiências de aprendizagem com pares em colaboração nas práticas que envolvem assumir identidades com as quais podem se relacionar pode explicar satisfatoriamente grande parte do desengajamento estudantil. É claro, isso não quer dizer que adotar os elementos das abordagens do aprendizado social e conectá-los ao currículo escolar existente irá ser bem-sucedido na resolução do envolvimento estudantil, muito menos gerar um surto de “aprendizagem em profundidade”. Há aqui a lógica do ovo e da galinha. Em muitos casos é o nível de interesse popular numa prática que gera os recursos – muitos destes mediados pelas novas tecnologias – que os pares podem acessar por meio de comunidades e redes. E este nível de interesse popular possui muita relação com a atratividade inerente da atividade ou ação, e o desejo dos participantes em assumirem a identidade em questão e construir a prática. Conforme as coisas estão, podemos bem esperar que mais jovens estejam atraídos por *anime* do que por história; por jogar *videogame* do que por biologia. Porém, isto tem muito a ver com como o *anime* e o jogo de *videogame* se constituem como atividades, práticas e interesses dentro da cultura popular, em contraste com a forma como história e biologia constituem-se como atividades nas culturas acadêmicas formais. Se queremos que os estudantes tenham compromisso com identidades como as de historiadores e biólogos, temos primeiro que elaborar estas atividades de modos que atraiam mentes e corpos ativos. As características da aprendizagem social, e das atividades e tarefas cotidianas que refletem altos níveis de aprendizado social em curso entre os participantes têm muito a nos ensinar sobre como reconstruir as práticas acadêmicas nas quais desejamos que nossos alunos se envolvam.

C&E: Paulo Freire foi uma referência para vocês¹², no entanto, ele viveu num momento em que predominava a comunicação vertical, reforçada pela mídia de massa. Gostaria de saber se acreditam que o pensamento de Freire possui elementos que ajudam a compreender o mundo de hoje, quando a comunicação em rede tornou-se relevante.

11. GEE, James Paul. *Good Video Games + Good Learning: Collected Essays on Video Games*. New York: Peter Lang, 2007, p. 132.

12. Além de referências ao autor em livros, Colin Lankshear e Michele Knobel escreveram, um capítulo cada, para a obra *Paulo Freire: Poder, desejo e memórias de libertação*, organizada por Peter McLaren, Peter Leonard e Moacir Gadotti, publicada em 1998.

CL e MK: O modo de Freire pensar contém elementos que são tão úteis para ajudar-nos a refletir sobre o mundo na era da comunicação em rede como o foram durante o período da comunicação massiva. Por exemplo, se nós acreditamos que a vocação ontológica dos seres humanos é *tornarem-se mais plenamente humanos* pelo engajamento nas práticas pelas quais buscamos *nomear o mundo*, no sentido próprio de Freire do conceito, em termos que são tão igualitários quanto possíveis, então podemos certamente continuar a observar entraves para esta vocação ontológica numa era de comunicação em rede. E certamente podemos observar o potencial oferecido pelas comunicações em rede para mobilizar pessoas que persigam uma ação cultural libertadora – novamente, no sentido próprio de Freire de “ação cultural para a liberdade”.

A questão é se as pessoas, de maneira geral, estão tão interessadas nesses constructos no período pós-moderno quanto estiveram durante a época da “alta modernidade”. E elas parecem não estar. Na verdade, é difícil imaginar uma maior disjunção entre “leitura da palavra” e “leitura do mundo” do que a que temos testemunhado atualmente. Este é um período em que algumas pessoas parecem identificar “autorrealização” com a liberdade de ficar em filas por 24 horas ou mais para adquirir o mais recente iPhone; onde algumas pessoas vão tão longe a ponto de dizer que elaborar uma identidade *on-line* é um modo de “tornar-se da classe média” ao mesmo tempo em que estão, ao contrário, em “mobilidade descendente”. As estatísticas sobre o aumento das desigualdades da distribuição de riqueza, influência política, poder e da capacidade de vigilância e controle da informação sugerem que, se alguma vez houve um momento da história em que o pensamento de Freire teve uma “realidade” sobre a qual pudesse ter séria influência, então o momento é agora – e o futuro previsível. Porém, a vontade política para aplicar esse tipo de pensamento ao mundo é majoritariamente ausente. Poderia ser muito proveitoso abordar questões de *cyberbullying* fazendo referência à ideia de Freire de “introjetar o opressor”, mas não sabemos se alguém utiliza essa abordagem. De fato, numa escala global, parece que “introjetar o opressor” tem se tornado o modo dominante assumido em resposta a opressão, marginalização e exclusão percebidas por muitos dos que vivem como oprimidos, marginalizados, despossuídos e excluídos pelos “opressores”.

C&E: Como a pesquisa educacional demonstra e vocês mesmo notam “As novas tecnologias podem ser, e tipicamente são, introduzidas nas salas de aula sem alterar nem um pouco a cultura escolar estabelecida”¹³. Quais os elementos que tornam a cultura tradicional da escola tão difícil de mudar?

CL e MK: Pensamos que a cultura da escola é tão difícil de mudar justamente porque é uma *cultura* de longa duração, profundamente enraizada. É uma totalidade que é baseada sobre a organização do ensino e da aprendizagem, tanto quanto possível a partir do princípio de manter a “palavra” separada do “mundo”. As características estruturais da sala de aula foram planejadas desde o início da escolarização para evitar a intromissão das “práticas sociais do mundo real”. O currículo tem sido sistematicamente reduzido ao conteúdo, e a pedagogia tem sido

13. LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. 3. ed., Maidenhead & New York: Open University Press/McGraw-Hill, 2011, p. 87.

da mesma forma reduzida ao consumo e à produção de conteúdo. Assim, qualquer coisa que seja vista como relevante na vida escolar tem que estar constituída em recepção ou transmissão de algum tipo de conteúdo que pode ser considerado como “curricular”: que possa ser organizado sequencialmente, colocado em pacotes, testado, examinado, ou de outra maneira tratado em termos que o sistema educacional e os administradores sancionem como “conhecimento escolar”. E que é sempre sobre conteúdo e, de fato, uma variedade bastante estreita de conteúdo muito superficial. As práticas sociais da vida cotidiana além da sala de aula não são curriculares, e elas envolvem muito mais do que conteúdo. O domínio do currículo na educação significa que nosso aprendizado formal é inevitavelmente “simplificado” (despojado ao máximo) na mesma medida, e em muito do mesmo modo e extensão, como nossas vidas reais são “simplificadas” por um *curriculum vitae*. Ambos são sobre “dispor a vida no papel”. Quantas escolhas incorretas de empregados não foram feitas em diferentes empresas como resultado de pensar que um *curriculum vitae* nos diz o que precisamos saber sobre uma pessoa? No entanto, continuamos fazendo: é conveniente; relativamente barato; e o modo como sempre fizemos, e assim por diante. Os CVs são parte da cultura organizacional. O currículo é o coração da cultura escolar, de sala de aula. O tipo de mudança de mentalidade necessária para abordar a educação de uma maneira não curricular é aquele que começa por reconhecer que um, digamos, químico é alguém que é muito mais que um repositório de conteúdo sobre química. Aprender a se tornar e ser um químico envolve muito mais do que aprender sobre química. As questões-chave aqui são: “o que este ‘muito mais’ envolve, como isto é adquirido, e que tipos de circunstâncias, processos e experiências são necessários para adquiri-lo?”; e “como podemos começar a pensar sobre organizar a educação formal em termos de proporcionar oportunidades aos estudantes para aprender como ser químicos, historiadores, matemáticos, críticos literários e geógrafos... e não simplesmente aprender (em níveis superficiais) algumas coisas sobre química, história, matemática, e assim por diante?”

C&E: No Brasil, a questão da formação dos professores tem sido bastante criticada e repensada. Há uma insatisfação com os modelos e conteúdos desta formação. O que vocês pensam sobre necessidades de reforma nesse âmbito, de maneira geral?

CL e MK: A partir de nossa perspectiva, a questão pode ser enquadrada como uma indagação sobre as implicações da adoção de uma abordagem do aprendizado social para a reforma da formação de professores.

Neste nível podemos pensar em termos de um educador utilizando recursos *on-line* para “encontrar” os estudantes, mais do que dependendo de uma sala de aula, e de descobrir recursos disponíveis *on-line* livremente de todos os tipos, em vez de usar um livro didático. Por si só, isto pode, entretanto, ser apenas uma distinção superficial se pensamos em incrementar a aprendizagem convencional tradicional (aprender sobre). Pode não ser muito diferente do tipo de situação mencionada antes, na qual os professores usam programas de

apresentação que podem estar já disponibilizados livremente (*open source*), ou *wikis*, *blogs*, documentos, ou qualquer coisa para os estudantes narrarem histórias, escreverem ensaios, realizarem avaliações ou postarem a lição de casa, isto é, para consumirem e/ou produzirem conteúdo.

A distinção torna-se importante quando os educadores procuram ir além de simplesmente ensinar/aprender *sobre* e também adotam o aprender *a ser*. Isto expande a ideia do que são válidos como recursos potenciais para a aprendizagem e muda drasticamente a orientação de quais são os fins últimos do aprendizado. Ter a oportunidade de aprender a tornar-se um historiador, digamos, envolve muito mais em termos de recursos do que simplesmente locais para obter ou produzir conteúdo. Requer acesso a historiadores competentes e vivenciar os modos como eles fazem seu trabalho, como produzem questionamentos históricos, como coletam e analisam dados históricos, para os tipos de ambientes nos quais fazem seu trabalho, e os valores e critérios que estão em avaliação num trabalho histórico bom/bem-feito. A mídia e as comunicações em rede expandem enormemente as possibilidades para tais recursos serem acessados virtualmente e numa grande escala (por exemplo, conferências por *streaming*, mostrando os historiadores da vida real no trabalho por meio de câmeras utilizadas *in situ*, *podcasts* de historiadores discutindo um problema etc.).

Entretanto, há um velho ditado que diz: “Você não pode comprar uma passagem para o Rio se você não sabe que o Rio existe”. Para os professores e outros educadores que estão começando a *pensar sobre* como construir plataformas para aprender *a ser* algo/alguém, eles necessitam *primeiro* de uma forte compreensão do que está envolvido em ser um competente profissional dos tipos que são sugeridos pelo currículo (por exemplo, um historiador ou um artista visual; um matemático ou biólogo). Isso pressupõe algum conhecimento e, idealmente, experiência de ter sido introduzido numa comunidade genuína de profissionais. Pode-se demonstrar que, hoje, as instituições de formação de professores estão repletas de, digamos, Educadores em Ciência que não são cientistas de verdade, no sentido de terem vivido e trabalhado como membros de uma comunidade científica – mas só aprenderam ciência (ou matemática, história ou biologia) como uma disciplina escolar na formação para serem professores. Viver e trabalhar como um cientista é muito diferente de ter recebido algum treinamento pedagógico sobre como ensinar alguns procedimentos matemáticos em classe. Sob tais condições, os estudantes que estão sendo formados para ensinar ciência, história ou o que seja, não estão tendo a oportunidade de receber os tipos de conhecimentos profissionais que eles precisariam para saber como introduzir os mundos e discursos da ciência e da história para as gerações posteriores de alunos. Com muita frequência, suas oportunidades de aprendizagem são limitar ao atendimento (*on-line* ou *off-line*, virtualmente ou face a face) em sessões de transmissão de conteúdo.

Desse modo, a partir de uma perspectiva da aprendizagem social, a primeira necessidade de reforma é preparar os educadores para que tenham suficiente experiência ou competência nas práticas sociais (diferentes das de transmissão

de conteúdo e de avaliação) para saber que tipos de recursos são importantes para aprender a ser um agente proficiente de alguma prática inserida no âmbito da educação: isto é, práticas que estão integradas no nosso ideal de ser *educado*. Estas têm sido tradicionalmente vistas em termos de áreas disciplinares acadêmicas, embora práticas e metas profissionais/relacionadas a empregos tenham se tornado cada vez mais importantes ao longo do século passado. Suspeitamos que além de definições ostensivas do que significa ser educado, entendidas em termos do que está num currículo, existe atualmente muito pouco consenso sobre o que significa ser uma pessoa educada. Na verdade, com dificuldade podemos lembrar a última vez que ouvimos a pergunta, colocada com alguma seriedade e vigor. Talvez o questionamento não tenha mais sentido.

C&E: **Tem ganhado destaque, no trabalho de vocês, a discussão da autoformação (via mídia DIY/Do It Yourself, faça você mesmo), ou formação com outros em espaços de educação não formais (DIO/Do It Ourselves, fazemos nós mesmos, ou DIT/Do It Together, fazemos juntos)¹⁴. Esse tipo de prática é profundamente ligada às motivações dos indivíduos, nesse sentido, institucionalizá-la parece um desafio. Com base nas repercussões do livro de vocês e outras experiências sobre o tema, podem dar recomendações sobre isso (para a formação de professores)?**

CL e MK: Desde a época de nosso primeiro trabalho temos tido um interesse particular na atividade de aprendizagem dentro de espaços de educação não formais, justamente porque é onde nós temos visto com frequência as melhores aproximações ao aprendizado social – e, de fato, à educação – acontecendo: desde a época das primeiras iniciativas de educação da classe trabalhadora no final do século XVIII na Grã-Bretanha até os dias atuais. Nós temos estudado e escrito sobre aprendizagem não formal principalmente porque nós estamos interessados nas formas que ela assume, e ajuda a lembrar a nós mesmos e a outros educadores que os espaços de educação não formais são, com frequência, mais progressistas que o ensino e a aprendizagem formais.

Desse ponto de vista, *não* escrevemos, editamos e publicamos trabalhos como *DIY Media* com vistas a produzir argumentos para institucionalizar o *ethos* DIO/DIY, porque a evidência é que os sistemas educacionais estão mais propensos a domesticar este *ethos* do que a enriquecê-lo e ampliá-lo – conforme adotam partes e porções dele. Em vez disso, o que esperamos é que algumas pessoas que estão envolvidas na educação formal possam ter algum interesse nos tipos de exemplos que mostramos e incorporamos na nossa publicação para que procurem ter elas mesmas uma “experiência”. Isto é porque acreditamos que se os professores obtêm algumas vivências pessoais de como adotar uma abordagem de aprendizagem social podem encaminhar-se ao que é por vezes definido como “aprendizagem profunda”, podem estar numa posição melhor e, esperamos, mais dispostos para explorar estas possibilidades em contextos formais.

Algo que fazemos em cursos com professores é “forçá-los” (exigindo) que eles formem grupos e que aprendam, a partir de quaisquer recursos que possam

14. O tema é abordado no livro, organizado pelos autores, *DIY Media: Creating, Sharing and Learning with New Technologies*. New York: Peter Lang Publishing, 2010.

acessar, como criar algum tipo de artefato de mídia digital com que eles nunca tenham se envolvido antes. (Normalmente, fazemos isto como um pretexto para que eles aprendam como coletar dados qualitativos pela observação e registro do que estão fazendo, então usam estes dados como base para analisar dados qualitativos). Um efeito colateral dessa abordagem é que eles percebem, pelo menos em termos de introdução, que não é tão difícil como imaginavam produzir uma animação *stop motion* de dois minutos ou remixar um *trailer* de filme, ou fazer um vídeo musical de *anime*, ou sincronizar um vídeo de música e assim por diante. E, por exigirmos deles que foquem primeiro e sobretudo na *cultura* de uma dada prática quando começam seus projeto de mídia DIY, eles descobrem todos os tipos de recursos de apoio, pessoas e espaços *on-line* para ajudar “novatos” como eles próprios a criar algo de valor sem precisar de um especialista disponível imediatamente para guiá-los. E assim temos ensinado professores que voltam para as suas salas de aula e que utilizam parte do programa de seus alunos de segunda série para escrever narrativas usando vídeos de animação *stop motion*, e assim por diante. Para nós, os próprios professores sabem melhor o que irá funcionar dentro de seus atuais contextos e sempre evitamos dizer o que deve ou não deve ocorrer nas salas de aula, porém, esta é, novamente, a situação da “passagem para o Rio”. Se os professores não sabem que é possível criar mídia DIY nas salas de aula, não o farão. Mas se possuem ao menos uma pequena noção do que é estar por dentro de uma prática de produção de mídia digital usando programas e recursos já disponíveis e gastando tempo no exame do que caracteriza os bons exemplos de um tipo de artefato como os que eles estão produzindo, então abrem-se todos os tipos de potencialidades possivelmente inovadoras e significativas. Para nós, uma das coisas mais interessantes geradas por essa experiência tem sido o número de professores que depois nos contam coisas como: “Agora compreendo o que meus alunos estão fazendo em casa, e por que dedicam esforços nisso. Eu costumava pensar que estivessem perdendo seu tempo, mas agora tenho alguma ideia do quanto eles realmente têm aprendido, e quão rica e envolvente é essa experiência de aprendizagem”. Pensamos que é uma perspectiva muito boa para os professores profissionais obterem. Ela só aumenta as chances de eles pensarem em formas de trabalho diferentes com seus alunos.

Certamente, alguns dos professores dessas turmas não têm nada parecido com esses tipos de “*insights*” e mostram relativamente pouco interesse na abordagem e na mudança. Não há nada que possa ser feito sobre isso, e pensamos que teria pouco propósito tentar institucionalizar tal foco ou *ethos* dentro da formação de professores. Ao mesmo tempo, não há nada a perder e há muito a ganhar ao oferecer algumas opções. Como notamos, inserimos a orientação DIO/DIY como uma espécie de “contrabando” no curso sob o pretexto de ensinar algumas noções básicas sobre pesquisa qualitativa. O modo mais fácil para os estudantes produzirem conjuntos de dados que possam analisar é pela coleta de dados, em grupos ou equipes, sobre sua própria atividade. Isto contorna alguns dos desafios para atender aos requerimentos dos comitês de ética de

pesquisa nas limitações de espaço de tempo de um semestre. Leva frequentemente mais de um semestre para obter a permissão do comitê para estudar outros seres humanos, mas não existem entraves se os estudantes pesquisam a si mesmos. E, se pesquisam a si mesmos dentro do processo de tentar adotar uma abordagem de aprendizado social para aprender como fazer algo novo e complexo, podem ter alguma exposição às abordagens de aprendizado social e sua possível eficácia.

C&E: Vocês fazem uma interessante crítica às práticas de educação midiática que produzem um “aprendizado ‘escolástico’ sendo desenvolvido em contextos que são com frequência tudo, *menos* autênticos”¹⁵ (como a tradicional identificação de estereótipos em publicidades). Em vez disso, defendem a imersão do aprendizado em “versões maduras (internas) das práticas sociais relacionadas”¹⁶. No entanto, o que fazer quando as práticas reais possuem dimensões criticáveis – por exemplo, algumas das “versões maduras” do *rap* ou *hip hop* que possuem afinidade com ideias machistas?

CL e MK: É uma questão difícil porque atinge o coração de todos os aspectos da educação, não apenas da educação midiática. A educação tem ao menos duas metas principais. Uma é ajudar a preparar os estudantes para alcançar vidas bem-sucedidas, de maneira viável. Para fazer isso, ela precisa promover aprendizados que tornem os estudantes, tão bem quanto possível, capazes de operar efetivamente com os tipos de práticas discursivas que provavelmente irão encontrar em suas vidas. A outra meta é ajudar os estudantes a levar uma boa vida ética, a tornar-se seres humanos decentes capazes de fazer do mundo um lugar melhor. O problema, obviamente, é que as práticas discursivas do cotidiano – inclusive aquelas em que a educação está centralmente preocupada em preparar os estudantes – são com frequência profundamente imperfeitas. Se quisermos pensar sobre os casos em que as versões maduras das práticas sociais têm afinidade com, digamos, ideias sexistas, devemos falar de um amplo espectro, do *hip hop* à engenharia, até os negócios. Sob o patriarcado, as ideias sexistas são tecidas por meio das práticas cotidianas em geral. Num mundo onde se prevê que o 1% mais rico da população irá controlar 50% do total de riqueza global em 2016, a desigualdade é tecida por meio de práticas econômicas generalizadas.

Também, do ponto de vista da “aprendizagem eficaz” nós certamente queremos que todos os estudantes aprendam a tornar-se engenheiros, pessoas ligadas a negócios, empreendedores, músicos, artistas, funcionários, e o que quer que seja, para aprender tão efetivamente quanto possível como ser essas coisas. Nós não estamos dizendo que “nós não devemos tentar dar aos aspirantes a engenheiros a melhor imersão que possamos nas versões maduras da engenharia porque, ao menos em muitos lugares, a engenharia é considerada um bastião do sexismo”. Na verdade, grande parte da pesquisa educacional apoia o ponto de vista que se queremos seriamente que os alunos provenientes de contextos “desfavorecidos” tenham o máximo de oportunidades para alcançar sucesso

15. KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin; LEWIS, Matthew. AMV Remix: Do-it-yourself Anime Music Videos. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (ed.). *DIY Media: Creating, Sharing and Learning with New Technologies*. New York: Peter Lang Publishing, 2010, p. 224.

16. Idem.

profissional, suas melhores chances relacionam-se com ter acesso às versões maduras dessas práticas, em vez daquelas versões escolares que privilegiam os estudantes de lares “favorecidos”, por tudo a ser aprendido girar ao redor de abstrações descontextualizadas.

Para cumprir sua meta ética de preparar “seres humanos decentes”, a educação precisa dirigir seu objetivo do mesmo modo que qualquer prática eficaz de aprendizagem faz: por meio de “interações estáveis, especialmente entre pessoas, em torno de problemas ou ações”. Assim, no caso do *hip hop* e ideias sexistas, que tipo de experiência poderia ser uma oportunidade melhor de mudar a consciência do que ter outras pessoas – professor, colegas estudantes, participantes *on-line* – nomeando o sexismo de um modo concreto, por referências a ocasiões específicas, dentro do contexto concreto da prática atual: ou seja, em um momento de imersão na versão madura da prática de criar *hip hop*? Se os professores e os planejadores de currículo pensam que podem atingir o sexismo por meio de lições em aulas sobre estereótipos em publicidades quando as pessoas que criaram os anúncios estão ausentes, e quando os próprios estudantes podem até não encontrar o anúncio, e quando não há um modo de que a publicidade esteja em um contexto autêntico da vida cotidiana, claramente eles podem pensar que os estudantes poderiam abordar isso, ao menos tão eficazmente quanto, em uma situação estabelecida; *in situ*. Afinal de contas, quando os pais estão tentando ensinar seus filhos a “ética boa”, não elaboram simulações para eles e então discutem a simulação. Eles abordam questões sobre o que significa ser uma boa pessoa e como se comportar apropriadamente, adotar bons valores, e assim por diante, *in situ* – por meio da aprendizagem social. É isto que recomendamos para os ambientes formais de aprendizagem também.

Imprensa e discurso histórico: A Comissão Nacional da verdade na *Folha de S. Paulo* e no *O Estado de S. Paulo*

Felipe Correa de Mello

Doutorando em Comunicação e Práticas de Consumo (PPGCOM-ESPM, São Paulo), pesquisador do Grupo CNPq de Pesquisa em Comunicação, Educação e Consumo (ESPM). E-mail: felipeccmello79@hotmail.com

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

Resumo: Propomos, neste artigo, fazer alguns apontamentos acerca da presença do discurso histórico na imprensa jornalística a partir da cobertura do relatório final da Comissão Nacional da Verdade, realizada pelos jornais *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo*. Como referencial teórico-metodológico nos servimos da análise de discurso de linha francesa (ADF), bem como dos aportes dos campos da história e da comunicação.

Palavras-chave: Comissão Nacional da Verdade, imprensa, discurso histórico, ditadura militar, educação.

Abstract: We propose, in this paper, to make some notes about the presence of historical discourse in periodic press from the covering of the final report of *Comissão Nacional da Verdade* (National Truth Commission), held by newspapers *Folha de S. Paulo* and *O Estado de S. Paulo*. As theoretical and methodological framework we use the French line of discourse analysis (ADF), as well the contributions from the fields of history and communication.

Keywords: Comissão Nacional da Verdade, periodic press, historic discourse, military dictatorship, education.

1. INTRODUÇÃO

A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012. Depois de dois anos e sete meses de trabalhos divulgou seu relatório final no dia 10 de dezembro de 2014, em solenidade conduzida pela presidenta da República Dilma Rousseff.

Recebido: 11/02/2015

Aprovado: 05/03/2015

A Comissão teve por finalidade a apuração de graves violações de direitos humanos ocorridos no período entre setembro 1946 e outubro de 1988, que inclui a ditadura militar (1964-1985).

Foi composta por sete membros: Gilson Dipp, José Carlos Dias, José Paulo Cavalcanti Filho, Maria Rita Kehl, Paulo Sérgio Pinheiros, Rosa Cardoso e Pedro Dallari; e esteve concentrada em treze áreas temáticas: Apuração da Comissão: Ditadura e gênero; Araguaia; Contextualização, Fundamentos e razões do golpe civil-militar de 1964; Ditadura e sistema de Justiça; Ditadura e repressão aos trabalhadores e ao movimento sindical; Estrutura de Repressão; Mortos e desaparecidos políticos; Graves violações de direitos humanos no campo ou contra indígenas; Operação Condor; O Estado ditatorial-militar; Papel das igrejas durante a ditadura; Perseguição a militares e violações de direitos humanos de brasileiros no exterior e de estrangeiros no Brasil.

Tendo como foco principal a investigação de casos de desaparecidos políticos, a Comissão teve como lema o direito à verdade, à memória e à justiça. Seu relatório final conta com mais de três mil páginas divididas em três volumes, no qual são apresentadas a lista de 434 mortos e desaparecidos, de 210 vítimas que continuam desaparecidas, de 377 agentes do Estado apontados como responsáveis pelas violações de direitos humanos no período entre 1946 e 1988¹.

Sem possuir caráter deliberativo, o relatório entregue pela Comissão à Presidenta da República é um documento que apresenta 29 recomendações a serem adotadas pelo Estado brasileiro, das quais podemos destacar o pedido de revisão da Lei de Anistia, que atualmente contempla tanto os repressores quanto os perseguidos políticos, e o pedido de que as Forças Armadas reconheçam sua responsabilidade pela tortura, mortes e repressão durante a ditadura militar.

A divulgação do relatório final teve ampla cobertura dos meios de comunicação. Jornais e revistas reservaram grande parte de suas seções políticas ao relatório, durante a semana de divulgação; trechos do discurso da presidenta passaram todos os noticiários televisivos; generais da reserva e da ativa, políticos, ex-presos políticos, familiares de vítimas, cientistas políticos etc. deram suas opiniões a diversos canais e veículos de mídia. Nas redes sociais, políticos amadores e sociólogos não diplomados também deram suas opiniões; algumas vezes rechaçando o conteúdo do relatório, outras assinalando a importância de se conhecer o passado de sistemática violação dos direitos humanos.

A despeito da presença de um consenso dos veículos de comunicação em relação ao reconhecimento da validade política da Comissão, bem como em relação à admissão de que houve, de fato, repressão, tortura e assassinatos cometidos pelo Estado brasileiro e seus agentes, a cobertura midiática trouxe uma série de vozes “dissonantes”, evidenciando, assim, o caráter conflitivo da memória coletiva e das narrativas históricas.

Muitas dessas vozes acusaram a Comissão de ter escutado somente o lado dos perseguidos, ignorando aqueles que supostamente foram prejudicados pelos ativistas de esquerda durante a ditadura. Nesse contexto, a Comissão foi

1. COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Disponível em <www.cnv.gov.br>. Acesso em: 25 nov. 2014.

compreendida como “instrumento ideológico” da esquerda diretamente ligada ao governo federal.

Propomos, neste artigo, fazer alguns apontamentos acerca da presença do discurso histórico na imprensa a partir da cobertura do relatório final da Comissão Nacional da Verdade, realizada pelos jornais *Folha de S.Paulo* e *O Estado de S. Paulo*. Como referencial teórico-metodológico nos servimos da análise de discurso de linha francesa (ADF), bem como dos aportes dos campos da história e da comunicação².

Sem pretender esgotar a cobertura midiática, buscamos realizar uma análise qualitativa que ilumine os embates discursivos em torno do relatório final da Comissão. Contemplamos todas as edições de ambos os jornais durante a semana de divulgação do relatório (7 de dezembro a dia 13 de dezembro), bem como da semana anterior à divulgação (30 de novembro a 6 de dezembro) e da semana posterior (14 de dezembro a 20 de dezembro). A seleção do *corpus* não obedeceu a nenhum critério especial a não ser a vinculação com o tema – Comissão da Verdade.

2. OS EMBATES DISCURSIVOS A PARTIR DA COBERTURA SOBRE COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE NOS JORNAIS FOLHA DE S.PAULO E O ESTADO DE S. PAULO

Na semana que antecedeu a divulgação do relatório final da Comissão da Verdade, os jornais *Folha de S.Paulo* e *O Estado de S. Paulo* dedicaram algumas reportagens em suas páginas de política (primeiro caderno) sobre os processos da Comissão, as expectativas em torno da divulgação do relatório final, os bastidores políticos em que se inseria o evento de divulgação, bem como a antecipação de alguns conteúdos do relatório, articulados a fatos e reportagens sobre a ditadura militar.

O grosso das reportagens ocorreu na quinta-feira, dia 11 de dezembro, dia seguinte à cerimônia de divulgação. Ambos os jornais reservaram a maior parte de seu primeiro caderno para a cobertura do fato. A capa dos dois jornais foi também a cobertura da Comissão da Verdade, tendo como destaque a foto da Presidenta da República chorando por ocasião de seu discurso de abertura da cerimônia. No domingo, 14 de dezembro, também houve ampla cobertura do relatório.

Nos textos de capa do dia 11 de dezembro, os dois jornais não diferiram no teor das manchetes e textos. Sobretudo, versaram sobre o discurso de Dilma, no qual ela nega revanchismo por parte da Comissão; sobre a lista de mortos e desaparecidos; sobre a lista de responsáveis apontados pelas violências cometidas durante a ditadura, e sobre o fato de os militares contestarem o relatório da Comissão:

“O presidente do Clube Militar considerou o documento um ‘equivoco grande’. O ministério da Defesa e as Forças Armadas não se pronunciaram” – texto presente na capa³.

2. Cf. nas Referências: SCHAFF, 1983; BACCEGA, 1998.

3. Folha de S.Paulo. São Paulo: Otavio Frias Filho (diretor de redação), n. 31329, 11 dez. 2014.

A divulgação do relatório e do evento que a cercou foi relatada de forma a reforçar o consenso presente na mídia acerca da repressão durante a ditadura militar. Em outras palavras, ambos os jornais deram destaque para o fato de ter havido mortes e torturas cometidas por agentes do Estado. Nesse sentido, a cobertura desses veículos esteve articulada com o que fora dito em outras instâncias, como os noticiários televisivos e a internet.

Como nos mostra Gregolin, “as vozes que falam na mídia fazem eco a outros dizeres que vêm de outros lugares da sociedade”⁴. As reportagens sobre a Comissão Nacional da Verdade são discursos que se inserem numa cadeia discursiva. Isso implica que não podemos pensar os dois jornais como emissores isolados das práticas culturais e comunicacionais que perpassam o cotidiano de nossa sociedade:

Deseja-se, com a lembrança de Bakhtin, afastar as visões automatizadoras dos fluxos comunicativos estejam elas adstritas ao emissor/enunciador, ao receptor/enunciatário e mesmo ao *media*. A perda do componente dialógico e de interações signo/sujeito/mundo pode resultar em compreensões circunscritas da complexa forma de a comunicação se apresentar no mundo contemporâneo, esfumando-se, inclusive, a perspectiva acerca do papel das mediações e dos mediadores na constituição das diferentes sequências de sentido⁵.

Por outro lado, devemos considerar que há uma assimetria de poderes entre o polo emissor e o polo receptor; quer dizer, os meios de comunicação (no caso, ambos os jornais) possuem a hegemonia momentânea na produção de significados acerca do relatório final da Comissão da Verdade.

2.1 A questão da verdade e o “outro lado”

Num primeiro momento, os jornais estiveram dedicados ao que podemos chamar, de forma superficial, de “relato do relato”. Quer dizer, à descrição dos eventos e do conteúdo do relatório.

Evidentemente que não consideramos que tal relato seja uma atividade discursiva “objetiva” que tão somente descreveu os “fatos” ocorridos – o que corresponderia recair na visão positivista e ideológica do *jornalismo objetivo*. Todo discurso é escolha e seleção. Toda cobertura midiática é edição do real. No entanto, identificamos, nesse momento da cobertura, um conteúdo mais fechado em direção à descrição dos eventos. Já nas edições posteriores ao dia da divulgação do relatório, pudemos notar a abertura para “o debate” e para a inclusão das vozes que contestavam a Comissão da Verdade:

“Comissão da verdade é feita de cínicos” – chamada de reportagem, citando o cantor Lobão⁶.

“Cantor diz que criticar a Comissão da Verdade como ele faz, é o maior tabu da história brasileira” – chamada de entrevista com o cantor Lobão⁷.

4. GREGOLIN, Maria do Rosário. “Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades” *Comunicação, Mídia e Consumo*. São Paulo, v. 4. nov. 2007, p. 22.

5. CITELLI, Adilson. *Comunicação e Educação, a linguagem em movimento*. São Paulo: Editora Senac, 2005, p. 61.

6. Folha de S.Paulo. n. 31332, 14 dez. 2014, p. A18.

7. Idem, ibidem.

Os dois trechos estão situados numa matéria de página inteira que versa sobre a liderança do cantor nos protestos de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Em meio à cobertura do protesto, falas do cantor criticando a Comissão da Verdade.

Aqui, a articulação entre o atual contexto social e histórico e o passado histórico (presente nos relatos da Comissão da Verdade) é evidente. A associação entre a realidade contemporânea e a luta armada, considerada “terrorista”, aparece diversas vezes no jornal *Folha de S.Paulo*:

“Essa comissão é um peido, é feita de cínicos revanchistas. E as bombas que explodiram e amputaram pessoas? Eu sei que isso é o maior tabu da história brasileira [...] só quero uma simetria, não se pode ver apenas um lado” – fala de Lobão⁸.

Em dado momento da cobertura há uma referência a uma entrevista dada pelo cantor em 2011 em que ele afirma que “tem que ter anistia para os caras de esquerda que sequestraram embaixador, e para os caras que torturaram, arrancaram umas unhazinhas, não?”⁹

Por outro lado, as afirmações de Lobão não são vozes isoladas na cobertura dos jornais. Como podemos observar no texto presente na capa do jornal *Folha de S.Paulo* de 14 de dezembro:

“[Meu pai] levou 25 tiros na cabeça de **terroristas de esquerda**” – texto na capa¹⁰.

Nesse exemplo, a força simbólica e a intenção de associar a luta contra a ditadura à ilegalidade estão presentes. Mais: podemos compreender uma tentativa de relacionar a esquerda ao desvio das leis, conforme podemos observar em diversos discursos que perpassam nosso cotidiano (como o que está implícito nas falas de Lobão, acima citadas) que associam os membros do Partido dos Trabalhadores a marginais pertencentes ao partido “mais corrupto da história”, “petralhas”; ou que largamente se referem à presidenta como “terrorista”, em menção a seu passado de luta política.

Nesse contexto, a violência e o terrorismo (de Estado), relatados pela Comissão da Verdade são associados também aos que lutaram contra a ditadura (identificados de forma redutora como “a esquerda”). Essa associação acaba por significar a contestação da validade do relatório, acusado de parcial, conforme podemos observar em entrevista com o general de reserva Sylvio Ferreira da Silva, uma das “vítimas” do “terrorismo de esquerda”:

“Como pode uma coisa ser voltada somente para um lado?”, diz Silva, endossando o discurso dos militares de que a comissão ignorou os crimes cometidos pela luta armada [...] “A comissão só ouviu um lado só, o lado do terrorismo não foi investigado”¹¹.

Ao dar visibilidade aos atingidos pela esquerda, o jornal *Folha de S.Paulo* contribui em muito para conformar um sentido que desqualifique tanto a luta de resistência contra a ditadura quanto a Comissão da Verdade. Esse sentido é reforçado por recursos textuais como o uso do termo “terrorista de esquerda”

8. Idem, ibidem.

9. Idem, ibidem.

10. Idem, ibidem. Grifo nosso.

11. Idem, ibidem. Grifo nosso.

e da expressão “morto com 25 tiros na cabeça” – esta predisposta a produzir uma ideia de barbárie, irracionalidade e uso descabido de violência por parte dos opositores do regime.

Mais: no ato de não contextualizar de forma profunda os acontecimentos retratados, o jornal tende a impedir que o leitor estabeleça uma leitura reflexiva acerca deles. Afinal, a vítima que “levou 25 tiros na cabeça” era o empresário Henning Albert Boilesen, fundador da Ultragás e diretor da FIESP, apontado pela Comissão da Verdade como financiador de aparelhos de repressão e de tortura; a outra vítima era cabo do DOI-Codi, principal órgão repressor durante a ditadura, e que fora morto durante uma *blitz* em procura de membros da resistência armada. Neste caso, o silêncio opera como a principal condição de produção de sentido.

Essa relação entre resistência à ditadura e terrorismo aparece também no editorial do jornal *O Estado de S. Paulo* do dia 11 de dezembro:

Mas que ninguém se surpreenda, pois estava claro desde o princípio que todo esse processo cujo resultado é o relatório ora entregue pela comissão, tinha o objetivo de reescrever a história daquele período conforme uma narrativa que não só ignora os crimes da esquerda armada, como a transforma em mártir da democracia [...] Entre os **sete comissários** estavam, por exemplo, uma psicanalista conhecida por **sua aguerrida militância petista** e uma advogada que defendeu Dilma durante a ditadura. Não eram acadêmicos preocupados com a exposição exata de acontecimentos históricos – Editorial¹².

Dentro desse contexto, é importante ressaltar que o sentido de “verdade” evocado pela Comissão não é o do positivismo científico que pretende uma verdade universal e absoluta.

Como nos informam o campo da História e o campo da Comunicação, 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 histórico, os agentes envolvidos na construção das memórias coletivas acerca da ditadura militar (a comissão, os cientistas sociais, a imprensa etc.) selecionam os acontecimentos históricos e as memórias que julgam importantes serem preservadas e expostas, bem como fazem dialogar esses acontecimentos e memórias com questões que compreendem relevantes na contemporaneidade histórica em que eles e seus potenciais interlocutores estão inseridos.

Nesse processo de construção das memórias sobre a ditadura, a história aparece em pelo menos duas dimensões: por um lado, os fatos e episódios acerca da repressão e violência estatal – o passado brasileiro –; por outro, a contemporaneidade histórica implicada na operação de construção do discurso sobre a ditadura – o presente no qual estão inseridos os agentes envolvidos na construção desse discurso e os seus interlocutores.

O fazer do historiador não tem como objetivo apresentar “a relação de fatos históricos constituídos”¹³. Sua tarefa é buscar a totalidade do passado no presente. A construção da rede de relações que envolvem determinado período,

12. O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo: Francisco Mesquita Neto (diretor presidente), n. 44249, 11 dez., p. A2. Grifo nosso. “Comissários” era o termo usado para designar os membros do partido comunista.

13. BACCEGA, Maria. Aparecida. Discurso da comunicação: encontro entre ficção e realidade. *Comunicação e Educação*, Ano XII, n. 3, set./dez. 2007, p. 25.

quer dizer, a transformação dos fatos em si em fatos para nós¹⁴. Como nos informa Schaff¹⁵:

[...] o historiador não parte dos fatos, mas dos materiais históricos, das fontes, no sentido mais extenso deste termo, com a ajuda dos quais constrói o que chamamos fatos históricos. Constrói-os na medida em que seleciona os materiais disponíveis em função de certo critério de valor, como na medida em que os articula, conferindo-lhes a formas de acontecimentos históricos. Assim, a despeito das aparências e das convicções correntes, os fatos históricos não são um ponto de partida, mas um fim, um resultado.

Os escrituradores do relatório da Comissão (re)constróem os fatos históricos. Servem-se do que objetivamente aconteceu – o golpe de 1964, a luta de guerrilhas em oposição à ditadura militar, a morte e desaparecimento, a tortura de presos políticos etc. –, e transformam em fatos para nós, os interlocutores do relatório.

A narrativa histórica e as memórias (re)construídas pela Comissão da Verdade são apenas uma das inúmeras possíveis significações dos fatos históricos e possíveis (re)construções da totalidade do passado brasileiro. Ou melhor: os acontecimentos objetivos acerca dos regimes autoritários, de existência comprovada, são diferentemente narrados pelos historiadores. Quando afirmamos que o golpe militar se deu no primeiro de abril de 1964 e que a Anistia foi concedida no ano de 1979, “temos incontestavelmente dois fatos históricos, os quais poderão ser diferentemente valorizados de acordo com a formação ideológica a que se prende o historiador”¹⁶.

No entanto, isso não implica retirar o caráter de objetividade científica do discurso produzido pela Comissão – e, no limite, aceitar que existe um grande número de histórias; todas equivalentes entre si, do ponto de vista científico, diferindo, no entanto, do ponto de vista ideológico. Ao desvelarmos o caráter ativo e o condicionamento social da produção do conhecimento histórico, admitimos que a produção do discurso histórico nos fornece “como resultado verdades parciais, porém objetivas; “verdades” que apontam predominantemente na direção das mudanças ou verdades em que predomina a defesa do estabelecido”¹⁷.

Nesse processo de construção do conhecimento, jogam papel importante os critérios de validade científica definidos pelo campo da história e da museologia: o discurso histórico faz parte do domínio (ou série) dos discursos da ciência histórica. Ele dialoga com o conjunto de narrativas históricas que o antecedem, ao mesmo tempo em que institui novos caminhos para as narrativas históricas que estão por vir.

Embora esse diálogo não seja destituído de disputas, a própria dinâmica do campo científico, para usarmos o termo de Bourdieu, permite a avaliação dos pares acerca dos métodos, dos procedimentos e dos referenciais teóricos aplicados na construção do discurso histórico em direção a uma produção cada vez mais objetiva do conhecimento sobre a ditadura militar. O relatório da Comissão é um discurso inserido numa cadeia discursiva que envolve ativistas políticos, a sociedade civil, o campo político e o campo acadêmico.

Nesse contexto, a ação do fator subjetivo “só pode ser superada no processo infinito de acumulação do saber, com a consciência, por parte do sujeito (do conhecimento), da situação que gera possíveis deformações e dos fatores que

14. Idem, *ibidem*.

15. SCHAFF, op, cit, p. 307.

16. BACCEGA, Maria. Aparecida. *Comunicação e linguagem: discursos e ciência*. São Paulo: Moderna, 1998, p. 30.

17. Idem, *ibidem*.

as determinam”¹⁸. É uma das condições fundamentais para essa superação, conforme nos informam Bourdieu e Wacquant é a incorporação de um *habitus científico* e, com ele, de um contínuo processo de reflexividade acerca das “mediações sociais” que incidem no processo de produção do conhecimento¹⁹.

Por outro lado, cabe assinalar um ponto importante em relação ao trabalho realizado pela Comissão e como esse se relaciona com a questão da objetividade do conhecimento histórico. Os acontecimentos e eventos que são narrados e rememorados pela Comissão aconteceram *efetivamente*. Quer dizer, cada vez mais, a partir do trabalho conjunto entre a Comissão, a academia e organizações políticas e da sociedade civil, são construídas evidências inegáveis das atrocidades cometidas durante o regime autoritário, bem como das múltiplas resistências a essas – independente das diversas ordenações e significações possíveis em relação a esses acontecimentos e fatos.

Nessa situação específica, a luta pela verdade passa, em primeiro lugar, pelo embate contra o esquecimento e o silenciamento: o trabalho da Comissão da Verdade visa justamente resgatar os fatos e, por meio deles, buscar a punição aos culpados e a reparação (simbólica e material) às vítimas e seus familiares. Além do embate contra discursos e versões dos fatos, o trabalho científico passa pelo combate ao “não-discurso” – pelas omissões e apagamentos acerca dos acontecimentos, que a tantos agentes sociais e grupos interessa.

Ao apontarem, em algumas de suas reportagens, um viés parcial ao relatório, ambos os jornais acabam por atribuir ao termo “ideologia” um sentido irreduzível oposto à noção de “verdade”, compreendida como conhecimento absoluto e objetivo da realidade. “Ideológico”, nesse contexto, é tudo que se desvia do conhecimento objetivo dos fatos, como se fosse possível a existência de discursos politicamente neutros, desinteressados.

As vozes presentes nos jornais que buscam desqualificar a Comissão acabam por reforçar a concepção positivista da ciência e, desta forma, ocultar a dimensão conflitiva da cultura – o fato de que todo discurso é atravessado por relações de poder.

No que diz respeito à contextualização do período ditatorial, podemos observar que essas vozes realizam uma leitura em bases maniqueístas dos conflitos sociais e históricos que perpassavam nossa sociedade: a esquerda (ou oposição ao regime) é identificada como o “mal” que teve que ser combatido pelas forças do “bem”.

Nesse caminho, a repressão é justificada como uma espécie de “razão de Estado”, disposta a garantir a harmonia da sociedade, conforme podemos notar em coluna assinada pelo General do Exército Romulo Bini Pereira, na qual este defende a criação de uma outra comissão que mostre o “outro lado” não contado pela Comissão da Verdade:

[essa outra Comissão] se tornará uma peça fundamental para que o povo brasileiro seja esclarecido das razões pelas quais o segmento militar foi levado a defender o Estado brasileiro – coluna assinada por Romulo Bini Pereira. General de Exército, ex-chefe do Estado Maior²⁰.

18. Idem, p. 33.

19. BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2008.

Interessante notar que no embate pelas memórias da ditadura é, justamente, a Comissão acusada de maniqueísmo por não fazer ouvir o “outro lado”:

“Após três anos de trabalho e elevados custos, o que se pode deduzir do relatório final da comissão é que a memória é unilateral, a verdade aparece pela metade e a reconciliação está cada vez mais distante e difícil. A imparcialidade preconizada pela lei não foi atendida e o maniqueísmo está presente, a propalar que existe o ‘lado bom’, o seu, e o ‘lado mau’, o outro” – coluna assinada por Romulo Bini Pereira. General de Exército, ex-chefe do Estado Maior²¹.

2.2 O pacto nacional

Ambos os jornais deram destaque ao fato de Dilma, em seu discurso, ter dado sinais implícitos de não pretender lutar pela revisão da Lei de Anistia, que, por seu conteúdo, leva à interpretação de que tanto repressores como reprimidos foram anistiados.

Segundo a cobertura dos jornais o motivo de a presidenta der dado a entender que não é pretendida a revisão da Lei se dá porque o governo federal busca a reconciliação das forças políticas nacionais.

Sem entrar na análise do discurso da presidenta, compreendemos que o discurso que postula a harmonia nacional tende a operar como sentido disposto a construir e/ou reforçar relações de dominação, na medida em que oculta as disputas e contradições inerentes às relações sociais.

Observamos que ambos os jornais deram bastante ênfase na noção de que a Lei de Anistia é irrevogável e que, nesse sentido, as recomendações da Comissão são inócuas do ponto de vista jurídico. Nesse ponto, compreendemos que ambos pretenderam produzir um efeito de sentido voltado ao reforço da noção de que o Brasil é um país harmonioso (“Cordial”, nos termos de Sérgio Buarque de Hollanda) e que, assim, a luta pela justiça é desnecessária; uma vez que o “passado faz parte do passado”, conforme defende o editorial da *Folha de S.Paulo* de 12 de dezembro intitulado “Página Virada”:

Comissão da Verdade conclui trabalho; tempo de violência política precisa ser conhecido e debatido, mas foi a anistia que possibilitou superá-lo [...] Por mais que seus efeitos possam ser repugnantes do ângulo humanitário, sobretudo para os atingidos pela violência ditatorial, a anistia irrestrita é um dos pilares sobre os quais se apoia a democracia brasileira” [Foi um pacto de reconciliação]²².

3. COMISSÃO DA VERDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: APONTAMENTOS

O relatório da Comissão da Verdade, ao apontar os responsáveis pelas violações dos direitos humanos, bem como ao responsabilizar o Estado brasileiro pelas atrocidades cometidas, é um importante documento na busca da justiça

20. O ESTADO DE S. PAULO, n. 44248, 10 dez. p. A2.

21. Idem, ibidem.

22. Folha de S.Paulo, n. 31330, 12 dez. p. A2.

e punição dos repressores. Sua força é tanto maior na medida em que é um documento chancelado pelo governo federal.

Não obstante, os debates (e embates) em torno das aplicações jurídicas são complexos e ainda irão continuar por muito tempo, perpassando diversas esferas dos três poderes.

Por outro lado, enquanto espaço de produção de (re)conhecimento acerca de episódios traumáticos e violentos da história do Brasil, a Comissão da Verdade possibilita a reflexão coletiva sobre o legado desse passado e sua permanência na sociedade contemporânea.

É fundamental 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 (re)construído pelo relatório não deve ser abstraído da história, mas sim apresentado com o propósito de educar e fomentar a consciência crítica dos cidadãos acerca de sua realidade social e histórica. Quer dizer, as memórias e as narrativas sobre a ditadura devem operar como conhecimento coletivo que venha a evitar que tais episódios trágicos se repitam na história da humanidade.

Com efeito, conforme a perspectiva defendida pelo filósofo italiano Antonio Gramsci, nas palavras de Schlesener²³, 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 filósofo²⁴, o estudo da história não deve ser entendido como atividade especulativa, mas sim como atividade fundamentalmente política voltada para a compreensão dos embates históricos do passado e do presente²⁵.

Não devemos esquecer, no entanto, que a Comissão Nacional da Verdade constitui somente uma parte das instituições interessadas em promover a justiça e a igualdade. A construção e a comunicação das memórias coletivas envolve um esforço conjunto e articulado entre essas instituições. Nesse caminho, o diálogo com o campo escolar, entendido como agente multiplicador, é fundamental.

Nesse contexto, um possível caminho para trabalhar em sala de aula a dimensão conflitiva da história, bem como os embates de sentido que permeiam a (re)construção das memórias e das narrativas históricas, é a discussão sobre a cobertura midiática da Comissão da Verdade²⁶.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo receptor é ativo e todo texto é polissêmico. Dessa forma, não podemos recair numa análise que compreenda a cobertura do relatório final da Comissão da Verdade como textos de significados únicos e inflexíveis, cabendo a nós, analistas, a tarefa de desvendar o significado por trás das estruturas simbólicas das notícias e reportagens.

Buscamos relacionar os textos midiáticos com o contexto discursivo no qual esses estão inseridos. Um caminho de pesquisa posterior adequado seria um estudo de recepção a partir do material por nós selecionado.

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

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

25. BACCEGA, Maria. Aparecida; MELLO, Felipe Correa. Memória, comunicação e cultura: o diálogo entre o Memorial da Resistência do Estado de São Paulo e o campo escolar. *Comunicação e Educação (USP)*, v. 19, p. 100.

26. Cabe ressaltar que o relatório fornece um valioso material para o conhecimento aprofundado da ditadura militar, sobretudo acerca da participação, no apoio ou resistência, de membros e grupos da sociedade civil, como grupos de empresários e da Igreja, além de operários, camponeses e estudantes. Nesse sentido, o relatório ilumina questões que são, conforme mostra Adriana Carvalho (2014), pesquisadora do Núcleo de Pesquisa História e Ensino das Ditaduras (NUPED) da UFF, silenciadas pelos livros didáticos – principalmente no que diz respeito à luta armada e aos aparelhos estatais de tortura e repressão.

Além do mais, não devemos considerar de forma monolítica e redutora o discurso midiático como expressão direta da ideologia dominante. Assim como a cultura é uma arena de embates, a própria estrutura jornalística é passível de contradições e aberturas. Em ambos os jornais devemos mencionar a presença de opiniões defendendo a validade da Comissão e da memória como instrumento político e de educação em direitos humanos; como a coluna assinada por Eugenio Bucci na segunda página de *O Estado de S. Paulo*, na qual esse argumenta que, com o relatório final da Comissão, “o país tomou posse oficial de sua memória mais traumática e não tem como fingir que não sabe [...] A tese dos ‘crimes do outro lado’ já não se sustenta”²⁷.

Assim, malgrado o silenciamento de ambos os jornais acerca de suas participações ativas no apoio à ditadura militar, assinalamos a necessidade de se sair do maniqueísmo que de imediato condena a imprensa como veículo tão somente dos interesses dominantes.

O que buscamos, neste artigo, foi a compreensão da produção de sentido acerca da cobertura da Comissão da Verdade, e, assim, apontar o caráter conflitivo na abordagem da memória coletiva e na escrita da história – dimensão fundamental para a construção de uma cultura verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, Maria. Aparecida. **Comunicação e linguagem: discursos e ciência**. São Paulo: Moderna, 1998.

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

BACCEGA, Maria. Aparecida; MELLO, Felipe Correa. Memória, comunicação e cultura: o diálogo entre o Memorial da Resistência do Estado de São Paulo e o campo escolar. **Comunicação e Educação (USP)**, v. 19, p. 97-107, 2014.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo Vienteuno, 2008.

BUCCI, Eugênio. “Duas notas para o dia seguinte”. **O Estado de S. Paulo**, ano 135, n. 44249, 11 dez. 2014, p. A2.

CARVALHO, Alessandra. “Discutindo a ditadura militar em sala de aula: potencialidades e desafios”. **Memorial da Resistência do Estado de São Paulo**, palestra proferida em 12 abr. 2014.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação, a linguagem em movimento**. São Paulo: Editora Senac, 2005.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Disponível em <www.cnv.gov.br>. Acesso em: 25 nov. 2014.

27. BUCCI, Eugênio. “Duas notas para o dia seguinte”. **O Estado de S. Paulo**, ano 135, n. 44249, 11 dez. 2014, p. A2.

FOLHA DE S.PAULO. São Paulo: Otavio Frias Filho (diretor de redação), n. 31325-31328, ano 94, dez. 2014.

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

GREGOLIN, Maria do Rosário. “Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades”.: **Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo, nov. 2007, v. 4, p. 11-25.

O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo: Francisco Mesquita Neto (diretor presidente), n. 44245-44258, ano 135, dez. 2014.

ORLANDI, E. **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2012.

PEREIRA, Romulo Bini. “O princípio do contraditório”. **Estado de S. Paulo**, ano 135, número 44252, 14 dez. 2014, p. A2.

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

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

Caminhos para a divulgação de Ciência

Jussara Mangini

Jornalista, especialista em Gestão da Comunicação, assistente da Gerência de Comunicação da FAPESP.

E-mail: jmangini@fapesp.br

Resumo: Com 23 anos de carreira, a jornalista Jussara Mangini compartilha aprendizados adquiridos em 12 anos de divulgação de Ciência em diferentes instituições públicas – Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), onde coordenou a assessoria de imprensa de 1999 a 2003, Universidade Federal do ABC (UFABC), que foi seu objeto de estudo na especialização em Gestão da Comunicação na ECA/USP, concluída em 2007, e atualmente na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), onde é assistente da gerência de comunicação desde 2009. Ela também fala sobre a propagação de sites e blogs de Ciência como alternativa ao encolhimento dos espaços editoriais sobre o tema na mídia tradicional. Essa tendência mundial tem se consolidado como uma oportunidade de atuação profissional e de ampliação de público.

Palavras-chave: jornalismo, ciência, gestão, instituição pública, produção científica.

Abstract: With 23 years of career, the journalist Jussara Mangini shares learnings acquired in 12 years of promotion of science in different public institutions – Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) where was in charge of press office from 1999 to 2003, Universidade Federal do ABC (UFABC), which was her object of study in specialization in Communication Management at ECA/USP completed in 2007, and currently in the Sao Paulo Research Foudantion (FAPESP), where is an assistant of the communication management. She also talks about the spread of websites and blogs of science as an alternative to shrinking spaces editorial on the subject in traditional media. This global trend has been established as an opportunity to professional practice and public magnification.

Keywords: journalism, science, management, public institution, scientific production.



Arquivo Pessoal

Recebido: 28/02/2015

Aprovado: 25/03/2015

1. UM MAR DE CURIOSIDADES

Em 1977, aos oito anos de idade, mudei-me com minha família de Mogi das Cruzes, na região metropolitana da capital paulista, para Santos, litoral sul de São Paulo. Na primeira noite no novo lar, conhecemos o impacto de um mar revoltado na cidade. Já tinha visto enchentes provocadas pelo rio Tietê, mas ruas inundadas de água salgada, nunca. A água invadiu o quintal do apartamento térreo e quase entrou na casa. “O mar está de ressaca”, diziam os vizinhos a nós, os forasteiros recém-chegados. Fiquei assustada e queria entender por que o mar ficava descontrolado quando estava de ressaca. Seria perigoso viver naquele lugar? Não queria me decepcionar, já que tinha criado tantas expectativas positivas sobre o que seria “morar na praia”. Não percebia que, mais do que o mar lá fora, o que me inquietava era um mar de curiosidades em mim – e que as respostas disponíveis à época já não conseguiam mais conter.

Os adultos me diziam que “aqui é assim, às vezes o mar fica bravo e avança sobre a cidade”. As respostas eram insatisfatórias, mas não existia internet nem Google para consultar. E, antes mesmo de encontrar algum livro naquela bagunça da mudança, encontrei outra fonte de inquietação. Enquanto ajudava a esvaziar as caixas, deparei-me com uma foto dos meus pais em uma praia belíssima. Eles estavam ao lado de uma grande rocha. Minha mãe me contou que era possível ouvir o som de sinos dentro dela. Fiquei intrigadíssima e questionava: como era possível?

Minha mãe se referia à Pedra do Sino, uma formação rochosa da praia de Garapocaia, em Ilhabela, no litoral norte de São Paulo. Há comerciantes que oferecem martelos aos milhares de turistas que visitam o local na alta temporada para que eles batam nas rochas e escutem o som metalizado semelhante ao dos sinos de igreja. Uma lenda local diz que, em uma manhã do século XVII, o soar de sinos acordou o povoado da ilha de São Sebastião em tempo de se defender de piratas que tinham atracado seu navio na ilha e estavam prestes a iniciar um ataque. Sob o comando do guerreiro São Sebastião, a população expulsou os intrusos e a calma se restabeleceu. Quem descobriu que o som de sinos vinha das rochas da praia foram os índios. Mas ninguém sabia explicar por que a pedra emite essa sonoridade.

A narrativa das lendas é um recurso sedutor para manter vivo o mistério. Mas a desinformação pode ser destruidora. Se a propagação do som na Pedra do Sino estiver mesmo relacionada com a compacidade e formação do bloco rochoso e com seus pontos de apoio, como apontam alguns estudos, é possível que a produção do som venha a ser afetada pelo costume de bater na rocha. É que essa prática, feita repetidamente, geralmente com força e por muitas pessoas, pode levar a rachaduras ou quebra de pedaços da rocha.

Não. Não descobri isso na infância. Descobri recentemente, buscando informações sobre Ilhabela, quando me deparei com uma dissertação de mestrado apresentada no Instituto de Geociências da USP¹. As (muitas) inquietações da minha infância não me levaram diretamente pelos caminhos da Ciência,

1. PROCHOROFF, Rachel. O patrimônio geológico de Ilhabela - SP: estratégias de conservação. Instituto de Geociências, USP, 2014.

mas o contato com a divulgação científica resgatou velhos questionamentos e, finalmente, ajudou a saná-los.

Ler trabalhos científicos passou a fazer parte da minha rotina desde que comecei a trabalhar com divulgação científica. Sou jornalista há 23 anos e, depois de experimentações em jornalismo diário, comunicação corporativa, ONGs, revistas especializadas em vários segmentos de mercado, passei a divulgar para a sociedade o conhecimento produzido em universidades e centros de pesquisa.

Sem formação específica, iniciei um novo e rico processo de aprendizado em um ambiente muito propício para adquirir conhecimento: a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), onde trabalhei durante seis anos, de 1997 a 2003 no Departamento de Comunicação, sendo os quatro últimos como coordenadora da Assessoria de Imprensa. Em 2006, depois de passar por uma organização que agrupava ONGs com forte atuação em educação, aceitei o convite da Universidade Federal do ABC (UFABC). Na época a universidade experimentava diariamente um massacre da imprensa e do setor produtivo local, afinal com sua proposta pedagógica inovadora, permeada por valores e ideais que visam à formação integrada de cidadãos preparados para construir conhecimento, não correspondia com a expectativa daqueles que esperavam da universidade apenas formação de mão-de-obra altamente qualificada. Não tive dúvidas em escolher a UFABC como meu objeto de estudo no curso de especialização em Gestão da Comunicação, da ECA/USP, que concluí em 2007. Na sequência vieram dois anos dedicados à produção de relatórios de sustentabilidade para grandes empresas até que surtisse a oportunidade de estar novamente em contato com o mundo acadêmico e da produção científica, na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), uma das principais agências de fomento à pesquisa científica e tecnológica do país, onde trabalho há quase seis anos.

2. INTERESSE PELA CIÊNCIA: A ORIGEM

É possível que a origem dessa vocação tenha surgido ainda na infância sob a influência de professores incríveis e também porque tinha em casa uma audiência especialmente interessada. Quando ainda estava no ensino fundamental (chamava-se primário) eu compartilhava com minha mãe tudo o que aprendia na escola. Mas o que a levava a interromper as atividades domésticas para me ouvir com atenção era o conteúdo das aulas de Ciência, especialmente sobre planetas do Sistema Solar.

Talvez esse interesse, meu e dela, também tenha sido influenciado pelo bombardeio de ficção científica que as gerações dos anos 1970 e 1980 assistiram na TV e no cinema: de desenhos animados como *The Jetsons* e as séries *Os invasores*, *Perdidos no espaço*, *Túnel do tempo* a filmes como *Flash Gordon*, *Planeta dos macacos*, *Star wars*, entre outros.

Ficção e lendas à parte, eu só obtive a resposta para o que causa ressaca no mar com a professora Marcia, que lecionava Ciência para a 5ª série da Escola

Estadual Zina de Castro Bicudo, em São Vicente, cidade vizinha de Santos. Foi a professora Marcia que me apresentou a Teoria da Evolução, de Charles Darwin. Também foi ela quem fez com que eu, aos 12 anos, começasse a ler a editoria de Ciência e Tecnologia da extinta revista *Manchete* e a folhear o caderno de Cultura do jornal *O Estado de S. Paulo*. Uma edição “gorda” de domingo, no início dos anos 1980, trouxe um especial sobre Darwin que me ajudou a tirar nota “A” nessa disciplina, com um trabalho que a professora guardou consigo.

Está aí um exemplo de que a imprensa pode cumprir com louvor seu papel de divulgadora de Ciência, conforme propõe a *Espiral da Cultura Científica*², uma representação gráfica que demonstra as categorias e atores envolvidos na dinâmica da circulação do conhecimento científico, criada pelo professor Carlos Vogt, ex-presidente da FAPESP e responsável pelo Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Trabalhar com divulgação científica é especialmente enriquecedor porque é uma prática que nos desafia a aprender constantemente e a exercitar a capacidade de traduzir informações complexas para uma linguagem acessível a públicos não especializados, com responsabilidade e precisão.

Mesmo quando o jornalista desenvolve suas preferências em temas que tem mais facilidade ou interesse, conhecer o percurso que levou o cientista a uma descoberta é quase sempre surpreendente.

Sem falar no poder transformador do raciocínio científico. Se pessoas e empresas adotassem a lógica científica poderiam encontrar soluções mais efetivas para seus dilemas: a partir de um problema ou dúvida elaboram-se hipóteses a respeito de suas causas e efeitos sem se valer do “achismo”. Inicia-se um levantamento sobre o que já se sabe sobre esse tipo de problema ou situação análoga. Com essas informações, define-se um plano de ação que tem de seguir uma metodologia (escolha de técnicas, tipo de amostra, ambiente, tipo de testes) mais adequada para obter os dados que, após serem analisados e comparados, ajudarão a chegar a conclusões. Essas conclusões podem ser inéditas ou simplesmente confirmarem tudo o que já se sabia a respeito. Também podem surgir novas dúvidas que motivarão a continuar buscando respostas para velhas perguntas.

3. O COMPETITIVO E CONTROVERSO UNIVERSO DA CIÊNCIA

Sem conhecer e compreender as etapas do processo de produção científica e suas regras e regulamentações – gerais e específicas de cada área, o jornalista pode cometer muitos erros. Se, na ânsia pela notícia ou pelo furo de reportagem, a investigação e o cuidado com a checagem de detalhes e controvérsias – aspecto intrínseco à Ciência – forem postos em segundo plano, o jornalista pode disseminar um engodo, do ponto de vista científico, mas também jornalístico.

2. VOGT, Carlos. A *Espiral da Cultura Científica*. Boletim de Ideias n. 3. FAPESP.

Pesquisadores são bastante pressionados a dar publicidade aos resultados de seus experimentos, afinal não faz sentido o cientista guardar o resultado de suas pesquisas para si. É por meio do artigo científico que ele compartilha descobertas com a comunidade acadêmica e, assim, contribui com a expansão do conhecimento.

Em Ciência, o crédito vai para o cientista que primeiro apresenta uma ideia para o mundo, e não necessariamente para aquele que a teve primeiro. A publicação científica, nesse sentido, tem a função de registro histórico, sobretudo para as pesquisas que inicialmente não resultam em patentes. Publicar um artigo científico consistente é uma forma eficiente de garantir a precedência e a originalidade da pesquisa científica realizada.

A produção de um pesquisador é medida pelo número de artigos científicos de sua autoria publicados em revistas científicas nacionais e estrangeiras e pela citação de seu trabalho feita por outros cientistas em artigos escritos por eles. A produção é avaliada, também, pela qualidade das revistas onde os artigos são publicados. Há organizações especializadas em avaliar a qualidade das revistas, as chamadas bases indexadoras, como a SciELO, que dá acesso gratuito a textos completos. Há também organizações especializadas em consolidar dados sobre produção científica de países e de universidades em rankings mundiais. Estar bem posicionado em determinados rankings é meta perseguida por universidades e nações.

Artigos científicos são, portanto, uma importante matéria-prima para a imprensa de Ciência. Porém, é importante saber que nem mesmo o fato de o artigo ter sido aceito em uma revista científica, que tem critérios próprios de crivo e aprovação, garante que o estudo é confiável ou preciso.

Por um lado, é preciso considerar que todo cientista é um ser humano e, como tal, sujeito a falhas. Algum erro conceitual ou metodológico pode passar despercebido durante a pesquisa, ou até mesmo as conclusões formuladas podem ser equivocadas.

Por outro lado, têm sido mais frequentes denúncias e constatações de fraudes em pesquisas. Tal realidade levou a FAPESP, por exemplo, a lançar seu Código de Boas Práticas e a criar uma comissão para avaliar as denúncias relacionadas às pesquisas que apoia financeiramente.

Alguns cuidados são recomendados como antídoto para não comprar e nem vender gato por lebre. É importante cavar mais fundo os dados do material recebido, farejar contradições, cultivar relações com a comunidade de pesquisa, não confiar em uma única fonte, ter sempre uma segunda opinião, ouvir atentamente o que diz e como diz a fonte. Também vale o cuidado com uma possível “fonte de desinformação”: as estatísticas falsas ou enganosas. O ideal é pedir à fonte que mostre os números absolutos – e nunca aceitar a porcentagem. Um aumento de 10% pode parecer muito, mas se for apenas três pessoas, esqueça, é apenas um ruído. Dicas como essas podem ser obtidas em cursos *on-line* oferecidos pela World Federation of Science Journalists (WFSJ) em parceria com o SciDev.Net³.

3. Online Course in Science Journalism. Disponível em: <<http://www.wfsj.org/course/index-e.html>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

4. MEDIANDO A RELAÇÃO JORNALISTA X CIENTISTA

Quando eu ingressei na assessoria de imprensa da Unifesp completei uma equipe de três pessoas. Alguns anos depois chegamos a uma equipe de cinco para atender a demanda de 21 departamentos acadêmicos que somavam 83 disciplinas. Naquela época, a universidade – que nasceu Escola Paulista de Medicina em 1933 e tinha sido federalizada em 1995 – ainda era voltada exclusivamente para a formação nas áreas de saúde, com cinco cursos de graduação – Medicina, Enfermagem, Biomedicina, Tecnologia Oftálmica e Fonoaudiologia – e 34 programas de pós-graduação.

Internet ainda era novidade. Contávamos com dois catálogos impressos, um de docentes e outro do corpo clínico do Hospital São Paulo (hospital universitário da Unifesp) para saber quem era quem em cada disciplina ou laboratório. Aos poucos fomos levantando quais eram as doenças que cada um pesquisava ou tratava.

Diariamente, recebíamos muitos pedidos de entrevista. Vivíamos num fogo cruzado – de um lado jornalistas se queixavam de que os docentes da Unifesp e médicos do Hospital São Paulo precisavam de *media training*; de outro, as fontes se queixavam da falta de repertório dos jornalistas sobre assuntos da área de saúde.

Lembro-me de um professor que desistiu de prosseguir com uma entrevista porque o repórter não sabia a diferença entre vírus e bactéria. Outro foi bem pouco gentil quando alguém lhe perguntou o que era um banco óptico, expressão que ele usou durante a entrevista. Ele considerava aquilo uma obviedade para qualquer pessoa. Apesar de serem profissionais brilhantes, eu não compreendia porque, sendo professores, eles relutavam tanto em ser didáticos com leigos. Depois compreendi que, para alguns, falar com a imprensa era perda de tempo e a única divulgação que valorizavam era por meio dos artigos científicos nas revistas especializadas. Felizmente, também contávamos com professores conscientes e sensatos.

Ainda assim, no dia-a-dia, parte do tempo da assessoria de imprensa era dedicada a conscientizar professores de que atender a imprensa era uma forma de compartilhar conhecimento com a sociedade, além de uma forma de prestar contas sobre o resultado obtido com apoio de recursos públicos. Outra parte do tempo era dedicada a ajudar a mídia a compreender dados de pesquisas ou tratamentos médicos, com todo suporte necessário para a produção de notícias sobre saúde.

Percebemos que a experiência adquirida com as orientações e com a mediação diária da relação jornalista-cientista, nos gabaritava a estruturar e institucionalizar um curso sobre saúde para jornalistas. O objetivo era qualificar a cobertura da mídia e, ao mesmo tempo, estreitar as relações entre as fontes da universidade e jornalistas. Convidamos professores de diversas disciplinas. Alguns prepararam aulas específicas sobre suas especialidades médicas e outros abordaram aulas sobre questões conceituais, históricas e jurídicas sobre as ciências

da saúde. Foi um grande aprendizado para quarenta jornalistas, eu inclusive. Tenho certeza que, depois da aula de epidemiologia clínica, todos aprenderam a diferenciar endemia de epidemia ou de pandemia, ou ainda incidência de prevalência, entre outros conceitos fundamentais que, se usados incorretamente em uma notícia, geram um grande desserviço. Mais do que isso, foi uma aula que nos ensinou a perceber falhas metodológicas em estudos na área de saúde e, com isso, ter uma percepção mais apurada para identificar estudos sérios.

Outro grande desafio era fazer gestores de áreas-chave, especialmente do Hospital São Paulo, de que a área de Comunicação da universidade não podia ser a última a saber de novidades ou sobre os inúmeros problemas relacionados ao funcionamento do hospital. Fizemos um workshop para mostrar como a comunicação poderia ser útil e estratégica para prevenir situações de crise, ou amenizar seus efeitos na imagem institucional.

Resistências à parte, para nossa alegria, em certa ocasião, o diretor do hospital provou que havia aderido às nossas recomendações. Ele pediu que convocássemos a imprensa para anunciar que o hospital amanheceria de portas fechadas. Ele queria que a população fosse avisada em primeira mão, na véspera, e informada sobre os motivos da crise que impedia a atendimentos não emergenciais. A imprensa compreendeu os motivos e as reportagens, em vez de tom de ataque, foram esclarecedoras. Foi muito especial ver que havíamos conquistado a confiança da direção do hospital e ver a população sendo alertada em primeira mão. Longe de ser uma solução, um mínimo gesto de respeito.

Em parte, isso também resultou da relação de credibilidade que a assessoria de imprensa da Unifesp construiu com a imprensa. Realizávamos um trabalho ágil, preciso e transparente que buscava facilitar ao máximo o trabalho dos jornalistas que nos consultavam.

Quando sabíamos que a fonte da Unifesp não era a mais indicada para abordar o assunto que estava sendo solicitado, éramos francos e, muitas vezes, indicávamos nome e telefone de profissionais de outra instituição. Passamos a ser uma referência. Alguns colegas brincavam conosco dizendo: “essa assessoria é uma mãe”. Nossas indicações tinham respaldo de orientações da reitoria, que passou a nos receber semanalmente para contar boas novas ou nos alertar sobre “focos de incêndio” que poderiam se alastrar para a imprensa sem nosso controle. Nesses encontros, ele também contextualizava o cenário político no âmbito da saúde, sempre dando uma aula sobre o funcionamento do Sistema Único de Saúde (SUS). Preocupava-se, ainda, em apontar o que estava no Estado da Arte na Unifesp, em relação a outros centros de pesquisa, e o que ainda estava apenas engatinhando.

5. PESQUISAS DISPUTADAS PELA IMPRENSA

A exposição da Unifesp na mídia era grande e diversificada, mas limitada à divulgação de eventos, novos serviços de atendimento médico, campanhas,

cursos etc. O tipo de inserção que obtínhamos eram notas, chamadas em rádios, pequenas matérias. Matérias mais expressivas surgiam por iniciativa da imprensa. Para dar uma visibilidade mais relevante era necessária uma atuação mais proativa na proposição de pautas sobre as pesquisas desenvolvidas na Unifesp.

O *Jornal da Paulista* (JP), publicação mensal da Unifesp, produzia cerca de dez reportagens sobre resultados de pesquisa. Eram pautas muito interessantes, com notícias bem escritas e editadas por um ex-repórter de Ciência da *Folha de S.Paulo* e estudante de medicina na Unifesp. Quando o jornal chegava às redações, os editores sabiam que a concorrência também estava recebendo o material. Nem sempre aproveitavam o conteúdo porque queriam exclusividade.

Decidi usar as notícias do JP como um produto diferenciado, oferecido em primeira mão para os veículos que poderiam ter melhor aproveitamento do material. Cerca de dez dias antes de o jornal ser distribuído, eu fazia um resumo da pauta em cerca de dez linhas e incluía no rodapé as possibilidades de imagens, personagens e entrevistas.

Previamente, eu consultava a agenda dos autores da pesquisa para saber se estariam disponíveis para entrevistas, assim como consultava os pacientes indicados por eles sobre a disponibilidade de atender a imprensa. Resumindo, eu fazia todo o trabalho de pré-produção para que o editor soubesse de todas as possibilidades e decidisse rapidamente se interessava ao veículo a chance de sair na frente dos demais. A proposição de pautas prosseguia até a data da distribuição do jornal.

Há 15 anos essa foi a estratégia que fez as pautas do *Jornal da Paulista* serem disputadas pela grande imprensa. Conquistamos um salto quanti-qualitativo muito positivo que somava-se à repercussão dos programas da TV Unifesp e notícias da revista *Saúde Paulista*. Sem dúvida, levamos informação de qualidade para além dos muros da academia.

Atualmente, em outro ambiente e em tempos de jornalismo *on-line*, monitoro a repercussão das notícias publicadas na Agência FAPESP. Diariamente centenas de veículos reproduzem seu conteúdo, total ou parcialmente, resultando numa média anual de 5 mil notícias em todo o país. Sem contar a repercussão do trabalho da assessoria de imprensa e da revista Pesquisa FAPESP, que elevam as citações à FAPESP na mídia nacional e internacional a mais de 10 mil notícias por ano

Essas estatísticas são fruto de um dos trabalhos que realizo na FAPESP. Quando cheguei, em 2009, identifiquei uma lacuna: não havia um processo sistemático de monitoramento, mensuração e análise do trabalho realizado. Hoje, produzo levantamentos estatísticos e analíticos que subsidiam o gestor de comunicação na tomada de decisões e ajudam a demonstrar a efetividade do trabalho da Comunicação para a instituição. Além disso, dedico meses à produção editorial do Relatório Anual de Atividades da FAPESP, por meio do qual é feita a prestação de contas sobre a aplicação dos recursos públicos no apoio a pesquisas científicas, e escrevo esporadicamente para a Agência FAPESP.

6. QUANDO OS FINS ELIMINAM OS MEIOS

Embora a área de Comunicação esteja presente em organogramas e em espaços físicos nas instituições do sistema público de Educação e C&T, não há compreensão nem disposição para tentar entender as especificidades do jornalismo em suas necessidades de infraestrutura e de recursos humanos, dificultando, assim, contratações de profissionais com perfil à altura da demanda e expectativa dos gestores.

A sustentabilidade de projetos de comunicação – tradicionais ou inovadores – depende de uma percepção firme da alta gestão, áreas administrativas, RH e público interno sobre a importância de uma política de comunicação no aprimoramento de suas atividades-fim, seja pesquisa, fomento à pesquisa ou atendimento médico, entre outros.

Foi com a finalidade de reduzir despesas que o serviço de divulgação científica da Unifesp foi terceirizado. Por razões que desconheço, não existem mais registros físicos nem digitalizados dos produtos de comunicação daquele período nem mesmo para constar como parte da memória institucional.

Restam registros pessoais de quem passou por lá como a fotografia⁴ que guardo com carinho da entrevista com Dr. Ricardo Smith, professor de Anatomia Descritiva e Topográfica. Dr. Smith (percebiam a coincidência com o nome do personagem de um dos filmes que assistia lá na infância) é dessas figuras raras da medicina que ainda se interessam por questões humanistas. Tanto é que estudou psicanálise e desenvolveu um curso de Psicodrama em Anatomia para ajudar colegas a superarem conflitos em relação à morte.

Ele me deu uma explicação filosófica para compreender porque os jovens estudantes de medicina, que chegam para lidar com a vida, vão logo lidar com a morte, na aula de anatomia, que é ministrada no primeiro e terceiro anos do curso. Segundo ele, “na juventude a vida é quente, efervescente. A aula de anatomia serve para esfriar um pouco essa sensação. Para lidar bem com a realidade de um pronto-socorro, por exemplo, um médico tem de estar com a cabeça fria, compenetrado, equilibrado emocionalmente. Do contrário, imagine como reagiria a cada veia que visse jorrando sangue”. Essa conversa está registrada na reportagem “Lição de Respeito”, ilustrada por uma obra de Rembrandt – Lição de Anatomia do Dr. Tulp⁵, na sexta edição da revista Saúde Paulista, em 2002.

Essa e outras histórias de bastidores da notícia, com desfechos surpreendentes, estão na minha memória e poderiam exemplificar bons e maus casos da prática jornalística.

7. MUDANÇAS E OPORTUNIDADES NA DIVULGAÇÃO DE CIÊNCIA

Duas reportagens que produzi sobre a Conferência Mundial de Jornalistas de Ciência⁶, realizada na Finlândia em 2013, ajudam a compreender o impacto

4. Mudanças e oportunidades no jornalismo científico. Agência FAPESP. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/mudancas_e_opportunidades_no_jornalismo_cientifico/17649/>. Acesso em: 19 fev. 2015.

5. A Conexão Digital. Revista Pesquisa FAPESP. ed. 211. Setembro de 2013. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2013/09/12/a-conexao-digital>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

6. Mudanças e oportunidades no jornalismo científico. Agência FAPESP. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/mudancas_e_opportunidades_no_jornalismo_cientifico/17649/>. Acesso em: 19 fev. 2015.

da crise do jornalismo mundial na cobertura de Ciência e aponta alternativas para driblar a crise.

Nelas, observo que, com a diminuição de espaços reservados à cobertura de temas de Ciência nos grandes veículos, as plataformas digitais vêm se consolidando como espaço de divulgação científica para jornalistas e para cientistas. *Sites e blogs* de Ciência têm permitido aumentar não apenas o público leitor, mas também a participação das pessoas na construção e discussão dos assuntos de Ciência.

Essas mídias também criam a oportunidade de explicar Ciência de forma mais atrativa, especialmente para o público jovem. A recomendação de jornalistas que participaram como debatedores no evento, é que o profissional deve conjugar boas práticas do jornalismo com habilidades multimídia e criatividade, ou seja, dominar ferramentas tecnológicas e linguagens como vídeo, *podcast*, fotografia, charges, infográfico, história em quadrinhos, poesia, música, ficção científica.

Também é importante compreender que na lógica da blogosfera, a moeda de confiança e reputação é o *hiperlink*. Assim como a comunidade científica cita seus pares em artigos científicos, o texto *on-line*, sobretudo na cobertura de temas ligados à pesquisa, deve fazer ligações com todos os documentos e referências mencionadas. Mesmo que a maioria dos leitores não tenha tempo para abrir todos os *links*, eles são a prova de que o autor fez a diligência de pesquisar dados e fontes relevantes. Ou seja, sem critério, de nada adiantam *gadgets* e aplicativos.

Comunicação e Tecnologia

Uma experiência de "Sala de Aula Invertida"

André Lemos

Professor Associado da Faculdade de Comunicação da Universidade da Bahia; Doutor em Sociologia Paris V, Sorbonne (1995)

E-mail: almlemos@gmail.com

Lara Perl

Estudante de graduação em jornalismo e foi monitora da disciplina COM-104 no primeiro semestre de 2014

E-mail: larialinsperl@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta os resultados da experiência de uso do método de "classe invertida" [Flipped Classroom] em uma disciplina de graduação na Faculdade de Comunicação da UFBA, COM 104, Comunicação e Tecnologia, obrigatória para alunos das habilitações de Jornalismo e Produção Cultural. Os limites das aulas expositivas e as novas potencialidades de acesso à informação pelas novas tecnologias de comunicação foram os pressupostos para esta experiência. No final, apresentamos os resultados de uma enquete sobre a visão dos alunos que vivenciaram a experiência e concluímos pelo êxito da mesma.

Palavras-chave: Sala de Aula Invertida, classe, comunicação, universidade, tecnologia.

Abstract: This paper shows the results of an experience using the Flipped Class method in an undergraduate course in the Faculty of Communication Federal University of Bahia, COM 104, Communication and Technology, for journalism and cultural production undergraduate students. The limits of traditional class and the new capabilities to access information by the means of new communication technologies were the assumptions for this experiment. The survey points to the success of the experiment.

Keywords: Flipped Classroom, class, communication, university, technology.

1. APRESENTAÇÃO

Sou professor da disciplina Comunicação e Tecnologia, COM 104, do Departamento de Comunicação da Faculdade de Comunicação da UFBA desde 1997. Esta é uma disciplina obrigatória para alunos do quarto semestre dos cursos de Jornalismo e Produção em Comunicação e Cultura. No primeiro semestre de 2014, decidi experimentar uma adaptação do método conhecido como "classe invertida".

Entendo por classe invertida uma metodologia de aula na qual os alunos devem aprofundar o conhecimento de um assunto de forma autônoma, sem necessariamente estar em um espaço escolar, e trazer os seus achados para discussão em sala de aula. A ideia de classe aqui difere de sala de aula com o uso das TIC. Elas devem ser usadas para explorar o tema de forma autônoma, mas não são imprescindíveis nas discussões em sala de aula. Podemos usar também a expressão “sala de aula invertida”, que talvez seja mais próxima do seu sentido em português de “*flipped/inverted classroom*”, segundo as referências utilizadas¹. A inversão consiste em fazer os trabalhos e tarefas em sala de aula e acessar material de aula em casa. O objetivo da experiência foi fazer uma adaptação da metodologia, mesclando elementos de aula expositiva com elementos utilizados em algumas experiências em classe invertida no mundo² para aumentar a participação dos alunos e fazer das aulas algo mais interessante e produtivo. O que chamamos aqui de “classe invertida” nos leva a considerar uma modificação no uso do espaço físico da sala e da metodologia da aula.

2. HISTÓRIA

Ministro esta disciplina todo semestre, desde 1997. Sempre busquei, a cada semestre, indicar novas leituras e atualizar as aulas. O modelo sempre foi o da aula expositiva, indicação de leitura de textos, seminários em grupo e provas. Incentivava o uso das tecnologias de comunicação e informação (TIC) como *tablets* e *smartphones* no contexto da aula. O uso das TIC era permitido em um sentido pedagógico, para ajudar os alunos a trazerem mais informações para o professor e os colegas. No entanto, a experiência sempre foi decepcionante, sendo as TIC usadas como uma fuga das aulas. Decidi então proibir – o que foi um decisão difícil sendo uma disciplina que visa discutir a relação “comunicação e tecnologia”.

Nas aulas expositivas e na leitura e discussão dos textos, alguns alunos mostravam-se sempre interessados, mas a grande maioria ficava sempre dispersa, saindo e entrando na aula, além de não ler os textos solicitados para as discussões. Por causa disso, as discussões eram sofríveis, dependendo muito da minha intervenção. Conversei com colegas e todos sentiam a mesma coisa. O problema, portanto, não era nem a minha disciplina, nem a minha forma de dar aula.

Podemos apontar que a cultura digital é disrupção em relação à educação e seus espaços. Vários autores apontam para as transformações da cultura digital em meio ao espaço escolar³. Outros estudos mais recentes mostram as formas participativas de aprendizagem, os limites das classes e o uso das TIC em sala de aula. Todos apontam para as transformações do processo educacional em meio à cultura digital⁴.

Esses autores afirmam a possibilidade de dar mais autonomia na busca do conhecimento e da construção de materiais didáticos diversos, com o surgimento das TIC, aproximando-se do meu diagnóstico e da potência da “classe invertida”. Como afirma Moran: “a Internet abre um horizonte inimaginável de opções para implementação de cursos a distância, de flexibilização dos presenciais e de inovação

1. Ver DE LA PORTE, X. *L'école inversée, ou comment la technologie produit sa disparition*. 2013. Disponível em: <<http://www.internetactu.net/2013/10/21/lecole-inversee-ou-comment-la-technologie-produit-sa-disparition/>>; LOZAC'H, A. *La classe inversée pour sauver l'école?* 2013. Disponível em: <<http://ecolede demain.wordpress.com/2013/09/17/la-classe-inversee-pour-sauver-lecole/>>; TALBERT, R. *Toward a common definition of “flipped learning”*. In: *Chronicle*. April, 1, 2014. Disponível em: <<http://chronicle.com/blognetwork/castingoutnines/2014/04/01/toward-a-common-definition-of-flipped-learning/>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

2. Ver *Classe Inversée*. Disponível em: <<http://www.classeinversee.com/faq/>>, Flipped Learning Disponível em: <<http://www.flippedlearning.org>>.

3. Ver BONILLA, M. H. *Escola Aprendente: Para além da sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005; KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007; PRETTO, N. *Uma escola sem futuro: educação e multimídia*. 2 ed. Campinas, São Paulo. Papirus, 1996. SILVA, M. *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

na sua avaliação. (...) Em poucos anos, dificilmente teremos um curso totalmente presencial”⁵. Não estou falando aqui de cursos *on-line*, mas o sentimento de que os cursos presenciais devem ser dinamizados, demonstra o sentimento de limite da forma tradicional de aulas expositivas, mesmo que estas ainda devam ser utilizadas, e foram na experiência que será relatada.

Os anos foram passando e tentei várias formas de incentivar os alunos. Continuava com as aulas expositivas, seminários individuais, provas e reuni os alunos em grupos para desenvolver um produto ao longo do semestre (um *blog* temático). Adotei alguns livros base para estimular a leitura *O Artífice*, de Sennett⁶ e *O Mundo Codificado* de Flusser⁷, por exemplo). A divisão da classe em grupos com o intuito de produzir um *blog* temático estimulava o interesse e o trabalho cooperativo. Os grupos e *blogs* funcionaram, mas a atenção às aulas expositivas e as leituras dos textos ainda deixavam muito a desejar.

Pode-se constatar⁸ que há uma falência do modelo, embora não acredite em fórmula única para todas as classes e níveis de aprendizagem. Há hoje uma necessidade de se inventar novas formas de manter os alunos interessados sem que a aula tenha que ser um espetáculo de pirotecnia tecnológica. Mesmo com os atuais avanços tecnológicos, os processos educacionais precisam se aproximar mais da prática do artífice. Sennett aponta as ações de “localizar, questionar e abrir” como formas concretas da prática do artesão. A atividade tem um caráter prático, um engajamento social, uma maturidade e uma ética centrada no processo. Localizar (o que isso tem a ver com o meu lugar?), questionar (como posso pensar sobre isso?) e abrir (ao que isso me leva, a que coisas me associo quando tratamos deste ou outro tema?) seriam os principais objetivos do artífice e dos estudantes nesta nova “classe-invertida”.

Precisamos dar mais autonomia aos alunos. Eles podem decidir, junto com o professor, o que querem aprender, buscar de forma mais autônoma as informações e discutir e escrever mais coletivamente. Com o advento das novas tecnologias, o professor não tem mais o monopólio da informação. Esta foi a aposta e o pressuposto que motivou a adoção do modelo adaptado de Classe Invertida no primeiro semestre de 2014. Conseguimos que os alunos discutissem mais, escrevessem mais e se interessassem mais.

O que está em jogo na nova experiência proposta na disciplina é tentar fazer com que o conhecimento tenha uma força mobilizadora e transformadora, que os temas a serem discutidos sejam pensados conjuntamente, que os alunos tenham mais liberdade para se informar sobre o tema e que a sala de aula seja um lugar de discussão com o professor. Evitamos reproduzir as aulas expositivas que os alunos ouvem, mas não escutam, forçar a leitura de textos que eles não leem ou só leem para a prova, tirá-los da posição passiva em sala e fazer com que conversem, troquem experiências, discutam e formem posições sobre os temas da disciplina. Tiramos os alunos da posição de ouvintes (que não têm nada a dizer) e os colocamos na responsabilidade de serem produtores de conhecimento junto com os colegas e o professor.

4. Ver GREEN, H, Hannon, C. *Their Space: Education for a digital generation*. 2007. Disponível em: <<http://www.demos.co.uk/files/Their%20space%20-%20web.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2013; GROFF, J., Hass, J. Web 2.0: Today's technology, tomorrow's learning. *Learning & Leading with Technology*, September/October 2008; GROFF, J., Mouza, C. A framework for addressing challenges to classroom technology use. *Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) Journal*, 16(1), 21-46, 2008; JENKINS, H., PURUSHOTMA, R., CLINTON, K., WEIGEL, M., ROBISON, A. *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago, IL: The MacArthur Foundation, 2006. 5. Ver MORAN, J.M. O que aprendi em cursos semi-presenciais. In: Silva, M., Santos, E. (orgs). *Avaliação da aprendizagem em educação online*. SP: Loyola, 2006.

6. SENNETT, R. *O Artífice*. RJ/SP: Record, 2009.

7. FLUSSER, V. *O Mundo Codificado*. SP: Cosac-Naif, 2009.

8. Ver vídeo com o sociólogo espanhol Manuel Castells em “obsolescência da educação”. Disponível em: <<http://youtu.be/eb0cNrE3I5g>>.

O objetivo de inverter a classe foi também o de exercitar um pensamento atual acoplado com a prática da escrita e o exercício da escrita como construção coletiva. Eles escrevem agora nas aulas e em grupo no espaço da classe⁹. Insisto há anos no meu grupo de pesquisa da Pós-Graduação sobre a necessidade de fazer destas reuniões um laboratório de escrita. E para isso a disciplina não precisa ser uma “oficina”, no sentido tradicional do termo empregado nas escolas de comunicação (aulas práticas). Eles podem ser disciplinas teóricas, como a disciplina em questão, mas sem ter que ser uma disciplina de aulas expositivas, leitura de textos e prova. Os limites estão ruindo, efetivamente. O problema é ao mesmo tempo estrutural e de projeto pedagógico e que a dificuldade começa nessa separação de disciplinas teóricas, especialistas e oficinas¹⁰

3. A EXPERIÊNCIA



Foto 1 - Alunos em sala de aula invertida. Com 104, Faculdade de Comunicação da UFBA (Foto dos autores).

Inverter a classe foi a maneira que achamos de estimular os nossos graduandos a exercitarem a escrita e fazer da aula um ambiente coletivo de discussão e produção, de lhes dar autonomia e responsabilidade, aumentando o interesse pelo tema e prática coletiva de discussão. Os limites das aulas expositivas se evidenciaram pela pouca leitura dos alunos dos textos propostos, pela pouca discussão em sala de aula e pela apatia geral. No entanto, essas aulas funcionam em determinados momentos e continuam a serem utilizadas. Sempre que necessário, faço intervenções mais longas, expondo ideias e conceitos. Assim

9. Este é o tema do pós-fácio de Bruno Latour. Ver LATOUR, B. 2014. *L'influence est un risque*. Postface de Bruno Latour, Sciences Po, Paris Pour un livre collectif Claire Tollis, Laurence Créton-Cazenave, and Benoit Aublet. *L'effet Latour. Ses modes d'existence dans les travaux doctoraux*. Paris: Editions Glyphé, 2014.

10. Ver Fenwick, T., Edwards, R. *Actor-Network Theory in Education*, Routledge. 2010.

sendo, a aula expositiva passa a ser um dos recursos dentro da experiência e não a única forma de passar o conhecimento.

Na primeira aula no primeiro semestre de 2014, explicamos a dinâmica do projeto e definimos, junto com os alunos, os temas a serem abordados ao longo do semestre. As propostas foram, posteriormente, divididas em blocos semanais que agregavam assuntos específicos em grandes temas, sempre envolvendo a comunicação e a tecnologia. Com o calendário definido, a cada semana, preparávamos e disponibilizávamos, no *site* da disciplina, um resumo do tema semanal, com indicação bibliográfica, vídeos e *links* sobre o assunto a ser debatido em sala. Os alunos não eram obrigados a utilizar este material. Eram, inclusive, estimulados a trazerem novos materiais (séries da TV, livros de ficção, artigos jornalísticos etc.). Tudo valia, desde que o exercício de articulação com o tema da semana fosse feito.

Os alunos foram divididos em doze grupos de cinco membros¹¹. Cada um deles escolheu um assunto que seria objeto de um *blog*, produto que alimentariam ao longo do semestre. O exercício solicitado aos grupos era o de relacionar o tema da semana com o assunto central do *blog*, produzindo textos. Depois da discussão com os alunos os temas semanais (todos propostos por eles) foram os seguintes: 1 – Técnica e Tecnologia; 2 – Inovação e Obsolescência Tecnológica; 3 – Novas e Velhas Mídias; 4 – Internet, Redes, Cibercultura; 5 – Tecnologia e Sociabilidade; 6 – Arte e Tecnologia; 7 – Internet e Política; 8 – Ciberativismo; 9 – Tecnologias Móveis; 10 – Comunicação organizacional.

Criamos usos para as TIC (antes banidas). Os alunos tinham que trazer os seus equipamentos e produzir em sala de aula (buscar informações, interagir nas redes sociais, escrever textos no *blog*..). A sala passa a ser um espaço de informação e discussão com essas tecnologias de comunicação.

Em cada aula havia, em primeiro lugar, a apresentação individual dos achados em casa sobre o tema da semana e depois uma discussão geral. Após este primeiro momento, o grupo se reunia para discussão do tema e tentava vinculá-lo ao tema do *blog*. Eles começavam na aula a escrever o texto que seria postado no *blog* do grupo no final da semana em curso. Passávamos nos grupos para discutir e ajudar, sugerindo articulações que pudessem vir a serem feitas no texto do *blog*. Cada tema foi discutido por, no mínimo, uma semana.

Com a experiência, o espaço da sala de aula mudou. Em vez de carteiras voltadas para o professor, os estudantes sentavam-se em círculos com seus grupos. O papel do professor passou a ser o de discutir e apresentar perspectivas de análise sobre o tema. Isso se refletiu também no lugar físico ocupado, agora circulando entre os grupos e não sentado na mesa à frente de todos. Por fim, o conteúdo programático da disciplina foi cumprido e pudemos discutir tudo o que estava previsto na ementa da disciplina¹².

O aluno era avaliado de duas formas: por sua participação em sala de aula e pela produção textual do grupo ao qual ele faz parte. Um dia na semana (terça) fazíamos uma avaliação com nota do(s) *post(s)* dos *blogs* da semana anterior. A avaliação foi contínua. A nota final do aluno foi a média da nota semanal dada aos produtos gerados pelo grupo (média aritmética) e da nota

11. Tecnologia e Culturas Populares. Disponível em: <<http://tecnologiaecultura.wix.com/tecnologiaecultura>>, Cinema. Disponível em: <<http://cinemacomunicacaoetecnologia.wordpress.com>>, Moda e Tecnologia. Disponível em: <<http://com104moda.wordpress.com>>, Aplicativos. Disponível em: <<http://104apps.wordpress.com>>, Distribuição de Conteúdo Online. Disponível em: <<http://comunicaweb.wordpress.com>>, Educação e Tecnologia. Disponível em: <<http://comofaztudo.wordpress.com>>, Redes Sociais. Disponível em: <<http://tecnologiaeredessociais.wordpress.com>>, Games. Disponível em: <<http://cteg.wordpress.com>>, Música. Disponível em: <<http://conexoessonoras.wordpress.com>>, Comunicação empresarial. Disponível em: <<http://emprenologia.wordpress.com>>, Marketing. Disponível em: <<http://flipped-marketing104.wordpress.com>>, Crimes Virtuais. Disponível em: <<http://com104crimesvirtuais.wordpress.com>>.

12. Para ver o programa e a ementa da disciplina acessar o site da disciplina em <<http://com104.wordpress.com>>.

por presença individual em sala, considerando a participação de cada um. (nove faltas, nota 1; oito faltas, nota 2 e assim sucessivamente).

Nas primeiras semanas, notamos que muitas das questões importantes sobre o tema da semana ficavam de fora da discussão. Assim sendo, decidimos indicar perguntas a serem respondidas sobre os temas para grupos específicos (algumas perguntas eram dirigidas aos grupos mais próximos da temática da pergunta). Isso melhorou muito a dinâmica da aula e conseguíamos ter uma visão mais ampla do tema proposto. Abaixo um exemplo de como era e de como ficou a indicação:

Indicação da semana sem perguntas aos grupos:

TEMA 5: TECNOLOGIA E SOCIABILIDADE

A partir da próxima terça, vamos discutir em sala o tema Tecnologia e Sociabilidade. Tecnologia de comunicação e vida quotidiana, sociabilidade e socialidade contemporâneas, geração e novas tecnologias, webcelebridades, cultura do espetáculo, estereótipo, comunidades e comunidades virtuais. Formas de relacionamento em espaços “físicos” e “eletrônicos”.

Bibliografia: (...)

Links e vídeos (...)

Indicação da semana com perguntas aos grupos:

TEMA 9 – TECNOLOGIA E MOBILIDADE

Semana 08/07 e 10/07, - TEMA 9 – Tecnologias Móveis. Mídias móveis, portabilidade, mobilidade, mídias locativas. Aplicativos e interfaces móveis. Dispositivos. Experiências de geolocalização. Mídia e processos de espacialização. Mídia e espaço urbano. Realidade Aumentada e Realidade Virtual.

Grupo 1 – O que é Mobilidade e quais os tipos?

Grupo 3 – O que é espaço, lugar e território?

Grupo 2 – O que são Espaços de Fluxos e Espaços de Lugar?

(...)

Grupo 11 – Como pensar os problemas de segurança e privacidade em meio à globalização dos fluxos informacionais?

Grupo 12 – O que muda no contexto do marketing e da publicidade em meio à mobilidade informacional?

Referências: (...)

Alguns Vídeos e Apresentações: (...)

4. ENQUETE

Um questionário foi elaborado e colocado para preenchimento de forma voluntária e anônima na plataforma do Google¹¹. Houve quarenta e seis respostas dos sessenta e sete alunos matriculados. Oito foram reprovados por falta e cinco desistiram da disciplina. Os resultados aparecem abaixo.

A experiência de classe invertida foi positiva?



Perguntados sobre se a experiência foi positiva ou negativa, 96% consideraram a experiência positiva. As justificativas foram diversas, conforme podemos ler em algumas falas retiradas dos questionários respondidos:

Principalmente porque, nós alunos, que escolhemos os assuntos a serem discutidos em sala de aula.

Porque foi diferente de tudo o que já tive na faculdade e pude produzir conhecimento sobre aquilo que me interessa.

Muito positiva, porque pudemos experimentar uma nova forma de circulação de conhecimento na faculdade, que estimula o envolvimento dos alunos na construção do conteúdo, nos deixando mais conectados, interessados e responsáveis pelo que acontece em aula. Há espaço suficiente para que o professor também compartilhe o que sabe.

Porque obrigou os alunos a saírem da zona de conforto e pesquisarem mais para que a aula ocorresse de uma forma mais fluida, acho que o fato do aluno ter que buscar a aula, digamos assim, fez com que houvesse um maior interesse dos alunos e maior interesse pela disciplina.

Foi a primeira vez na faculdade em que eu senti interessada de verdade em pesquisar sobre os temas. Nos “obrigava” a chegar na sala sabendo o tema, mas de maneira agradável.

As duas negativas ressaltavam:

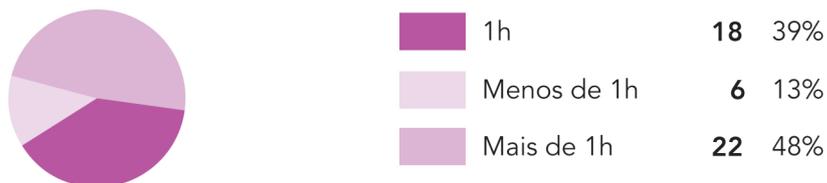
A ideia da classe invertida é muito boa. Porém, manter isso durante o semestre, foi algo bem cansativo. As discussões acabavam ficando presas aos grupos, talvez pela própria disposição das cadeiras na sala, o que impossibilitava de ter maiores trocas dos assuntos.

13. Enquete disponível no site <<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1iESWg-TmSki4t1rJhwxwlsu877h3njj7VGmmT0ABKM/edit#gid=1862307467>>.

Porque eu achei que a turma ficou dispersa.

O resultado mostra o sucesso da experiência e as justificativas, mesmo as negativas, apontam para a eficácia do método empregado.

Quantas horas você dedicava às atividades em casa?



Mesmo com muitos alunos calados durante as aulas, o que nos levava a pensar que a pesquisa não estava sendo feita em casa, 87% dos alunos se dedicavam às atividades no mínimo uma hora por semana. Ou seja, a inversão funcionou. E o investimento também foi alto, 87% dos alunos tiveram um engajamento acima da média como mostra o gráfico abaixo.

Como avalia o seu investimento na realização das tarefas em casa?



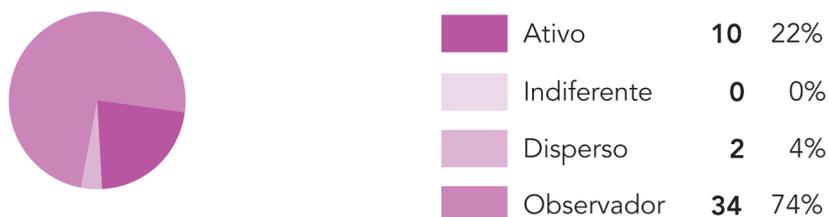
O desempenho no grupo também foi alto, 96% tiveram engajamento acima da média.

Como se deu seu engajamento no grupo?



As discussões em sala de aula foram boas, mas muitos apenas observavam a discussão, como mostra o gráfico abaixo.

Como você participava das discussões em sala de aula?



Este dado apresenta algo importante a ser avaliado e que deve ser motivo de atenção para novas experiências. O índice de alunos que apenas observavam as discussões foi muito alto, 74%. Os dispersos (2%) também foram muito poucos, e os indiferentes, inexistentes, o que, por outro lado, é muito bom. Mas o objetivo da classe invertida é ter mais discussão e participação dos alunos na sala. Eles não podem apenas observar. Isso precisa ser mudado com outras dinâmicas em sala, como o estímulo às falas individuais, perguntas mais diretas aos membros do grupo, deixando o processo, às vezes, menos espontâneo.

Qual o grau de interesse no tema da disciplina?



O interesse sobre o tema da disciplina é evidente neste gráfico. Apenas 2% tiveram baixo interesse no assunto da disciplina.

Você gostaria que essa experiência fosse repetida em outras disciplinas?



Sobre se a experiência deve ser repetida, este resultado mostra que precisamos buscar formas alternativas ao modelo de aulas expositivas. 96% dos alunos

gostariam de ver a experiência sendo repetida em outras disciplinas. Eles acham que foram bem avaliados (85%). No entanto, achamos que falta uma avaliação mais individual já que a nota principal (80%) é feita pelo grupo. Para uma próxima experiência, aplicar uma prova individual pode ser interessante, ainda mais se for sobre os conteúdos discutidos nos *blogs* dos outros grupos. Isso pode incentivar a visita aos *blogs* dos colegas e a um posicionamento pessoal sobre os temas da semana para além da discussão do grupo.

Acredita que tenha sido bem avaliado (nota de presença + nota do blog)?



5. CONCLUSÃO

A partir da experiência e da avaliação que os alunos fizeram no final do curso, podemos perceber que alguns pontos funcionaram muito bem, outros nem tanto.

A dinâmica exige que todos estejam engajados no processo: que pesquisem e sejam criativos, compartilhem o conhecimento em sala e pratiquem a escrita constantemente. O professor também deve estar disponível a compartilhar o poder de decisão em sala de aula. Estas etapas não são muito incentivadas nos modelos tradicionais de ensino, em que o professor ensina, os alunos escutam e decoram “fórmulas” para realizarem uma prova. Dessa maneira, todo o processo requer um esforço coletivo de professor e alunos para sair de uma “inércia formal” que nos acompanha desde a escola primária, sendo muitas vezes reproduzida na universidade.

O primeiro estranhamento por parte dos alunos foi a falta de direcionamento do professor em relação a leituras obrigatórias. Explicamos que o novo modelo adotado envolve a responsabilidade e a noção de serendipidade¹² ao proporcionar um aprendizado intuitivo e sujeito ao acaso, podendo sempre trazer surpresas e descobertas inesperadas. Mas nada é deixado completamente ao acaso já que o modelo implica na atenção para o encontro do que não se está necessariamente procurando. Talvez a saída seja um equilíbrio: alguma leitura obrigatória em certos momentos, ou um livro que acompanhe todo o semestre como complemento, sem necessariamente ter relação direta com o tema discutido na semana. Estamos pensando nestas possibilidades para o próximo semestre e adotar um livro para leitura.

13. Ver “Serendipidade: encontros com o acaso”, Jornal “O Globo”. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2014/03/15/serendipidade-encontros-com-acaso-527647.asp>>.

O livro a ser escolhido não será didático sobre a disciplina, mas de leitura mais ampla sobre o tema da disciplina. E isso é feito já que, é importante observar, a cada semana, há indicação de leituras (artigos, capítulos de livros e livros), bem como outro material audiovisual (*sites*, vídeo, apresentações etc.), já que o objetivo da Universidade é mesmo o de propor leituras e novas formas de olhar para o tema estudado. Uma visita ao *site* da disciplina mostra bem a indicação de leitura e obras multimídia de suporte à discussão sobre o tema da semana.

Uma outra queixa dos alunos foi a necessidade de expor suas opiniões: a participação era de uma minoria (74% se declararam observadores). Apontar questões para cada grupo responder em sala foi uma saída que deu certo e direcionou as discussões. Acreditamos que é um processo natural e percebemos que alguns alunos que eram mais quietos e tímidos no início acabaram “se soltando” um pouco mais ao longo do semestre. Precisamos incentivar que eles se coloquem, afirmem suas posições e tenham argumentos. A disciplina deve incentivar mais esta ação, ainda mais em se tratando de um curso que vai formar comunicadores, jornalistas e produtores culturais.

Também percebemos que o interesse com os temas é o que os motiva a falar. Assim sendo, envolver uma diversidade de temas proporciona que cada um possa dividir um pouco daquilo que já conhece ou tem afinidade. O desafio é fazer com que o diálogo entre os grupos e temas se amplie, proporcionando reflexões e problematizações sobre a comunicação e a tecnologia quotidianas.

O processo de escrita nos *blogs* foi essencial, mas pareceu difícil para muitos grupos, seja pelos prazos, pela dinâmica em equipe, pela dificuldade para trazer sempre os equipamentos com medo de assaltos nos trajetos para e da Faculdade, ou pela falta de base teórica. Alguns *blogs* se destacaram com *posts* completos, que sempre envolviam conceitos discutidos, exemplos interessantes com vídeos, imagens e alguma reflexão. Outros eram mais econômicos e superficiais. Nos *blogs* que se destacaram, ficou claro que os membros destes já tinham um interesse nas temáticas que escolheram, o que permitiu uma riqueza de referências e melhores textos vinculando-os aos temas semanais. Quase todos os alunos preferiam escrever em casa. Achamos que, melhorando as condições estruturais da sala (máquinas e melhor conexão à internet) e ampliando o tempo de escrita, a experiência possa funcionar melhor.

Um outro ponto importante é a avaliação que, infelizmente, ainda parece ser a maior preocupação dos alunos, o que ficou evidenciado na ansiedade deles para saber a nota exata dos *posts* de cada semana. Tentamos avaliar os *blogs* e a presença/participação, mas faltou uma avaliação individual e que o resultado nunca será 100% justo. Alguns deles pediram um trabalho ou produto final além do *blog*, o que pode ser considerado. Pensamos em uma prova individual para resolver este problema, como explicado mais acima. Para o próximo semestre, pensamos em aumentar o espaço de discussão e que o prazo do *post* seja estendido até domingo, assim eles podem escrever nos finais de semana.

De forma geral, a experiência foi muito positiva. Ficou evidente a necessidade de dinamizar as relações de ensino e aprendizado na sala de aula para adaptar o conhecimento às novas dinâmicas da cultura contemporânea, suas tecnologias e práticas sociais.

REFERÊNCIAS

BONILLA, M. H. *Escola Aprendizante: Para além da sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

De la PORTE, X. **L'école inversée, ou comment la technologie produit sa disparition**. 2005. Disponível em: <<http://www.internetactu.net/2013/10/21/lecole-inversee-ou-comment-la-technologie-produit-sa-disparition/>>.

FENWICK, T., EDWARDS, R. **Actor-Network Theory in Education**. Routledge, 2010.

FLUSSER, V. **O Mundo Codificado**. SP: CosacNaif, 2009.

GREEN, H, HANNON, C. **Their Space: Education for a digital generation**. 2007. Versão online. Acesso em: 4 set. 2013. Disponível em: <<http://www.demos.co.uk/files/Their%20space%20-%20web.pdf>>.

GROFF, J., HAAS, J. Web 2.0: Today's technology, tomorrow's learning. **Learning & Leading with Technology**, September/October 2008.

GROFF, J., MOUZA, C. A framework for addressing challenges to classroom technology use. **Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) Journal**, 16(1), 21-46, 2008.

JENKINS, H., PURUSHOTMA, R., CLINTON, K., WEIGEL, M., ROBISON, A. **Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century**. Chicago, IL: The MacArthur Foundation, 2006.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LATOUR, B. **L'influence est un risque**. Postface de Bruno Latour, Sciences Po, Paris Pour un livre collectif Claire Tollis, Laurence Créton-Cazenave, and Benoit Aublet. **L'effet Latour. Ses modes d'existence dans les travaux doctoraux**. Paris: Editions Glyphe, 2014.

LOZAC'H, A. 2013. **La classe inversée pour sauver l'école?** Disponível em: <<http://ecolededemain.wordpress.com/2013/09/17/la-classe-inversee-pour-sauver-lecole/>>.

MORAN, J.M. O que aprendi em cursos semipresenciais. In: Silva, M., Santos, E. (orgs). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. SP: Loyola, 2006.

PRETTO, N. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

SENNETT, R. **O Artífice**. RJ/SP: Record, 2009.

SILVA, M. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TALBERT, R. Toward a common definition of “flipped learning”. In: **Chronicle**. April, 1, 2014. Disponível em: <<http://chronicle.com/blognetwork/castingoutnines/2014/04/01/toward-a-common-definition-of-flipped-learning/>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

Os desafios do itinerário: em torno de Murilo Mendes

Adilson Citelli

*Professor titular do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP, onde ministra cursos de graduação e pós-graduação. Orienta dissertações e teses nas áreas de Comunicação e Linguagem, com ênfase nas subáreas Comunicação/Educação. É coeditor da revista Comunicação & Educação. Pesquisador IC do CNPq. Autor de inúmeros artigos e livros, dentre os quais se destacam: **Linguagem e persuasão** (Ática, 1994), **Comunicação e educação: a linguagem em movimento** (Senac: 2000), **Palavras, meios de comunicação e educação** (Cortez: 2008).*

E-mail: citelli@uol.com.br

Nascido em Juiz de Fora, em 13 de maio de 1901, Murilo Monteiro Mendes morreu em Lisboa no dia 13 de agosto de 1975. Iniciou cursos superiores de Farmácia e depois Direito sem chegar a concluí-los. Em 1920 mudou-se para o Rio de Janeiro. Teve vida profissional instável, com empregos díspares: prático de dentista, professor de francês, funcionário de cartório, telegrafista, arquivista do Ministério da Fazenda, escriturário de banco, Inspetor Federal de Ensino. Nos primeiros anos da década de 1920 iniciou colaboração para jornais e publicações de recorte Modernista, como a *Revista de Antropofagia* e *Terra Roxa e Outras Terras*. A partir de 1953 passou a viver a maior parte do tempo na Europa, fixando-se em Roma no ano de 1957. Na Itália foi professor de Cultura e Literatura Brasileira, ministrando aulas na Universidade de Roma e de Pisa.

Os seus livros iniciais, *Poemas* (1930), *História do Brasil* (1932) e *Bumba-Meu-Poeta*, escrito em 1930, mas publicado em 1959, na edição da obra completa intitulada *Poesias* (1925–1955), revelam o seu diálogo com o modernismo e as vanguardas europeias, conquanto fortemente implicados com as questões brasileiras e mesmo mineiras. Deste período irrompem poemas de tom irônico, sarcásticos, com linguagem provocativa, a exemplo dos dois textos a seguir:

1. GUIMARÃES, Júlio Castañon e MOURA, Murilo Marcondes de (Orgs.). **Antologia poética. Murilo Mendes**. São Paulo: Cosac Naify, 2014, p. 8.

2. Idem. p. 12.

*Canção do exílio*¹

*Minha terra tem macieiras da Califórnia
onde cantam gaturamos de Veneza.
Os poetas da minha terra
são pretos que vivem em torres de ametista,
os sargentos do exército são monistas, cubistas,
os filósofos são polacos vendendo a prestações.
A gente não pode dormir
com os oradores e os pernalongos.
Os sururus em família têm por testemunha a Gioconda.
Eu morro sufocado
em terra estrangeira.
Nossas flores são mais bonitas
nossas frutas mais gostosas
mas custam cem mil réis a dúzia.*

*Ai quem me dera chupar uma carambola de verdade
e ouvir um sabiá com certidão de idade!*

No texto, o eu poético adota procedimento em ritmo de piada tendo por alvo certa visão ufanista do Brasil e institui um jogo paródico com a *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, à maneira do que fizeram ou fariam Oswald de Andrade (*Canto de regresso à pátria*), Carlos Drummond de Andrade (*Nova canção do exílio*), Affonso Romano Sant'Anna (*A canção do exílio mais recente*), e tantos outros poetas e prosadores.

*Família Russa no Brasil*²

*O Soviete deu nisto,
seu Naum largou de Odessa numa chispada,
abriu vendinha em Botafogo,
logo no bairro chique.*

*Veio com a mulher e duas filhas,
uma delas é boa posta de carne,
a outra é garotinha mas promete.*

*No fim de um ano seu Naum progrediu,
já sabe que tem Rui Barbosa, Mangue, Lampião.
Joga no bicho todo o dia, está ajuntando pro carnaval,
depois do almoço anda às turras com a mulher.*

*As filhas dele instalaram-se na vida nacional.
Sabem dançar o maxixe
conversam com os sargentos em bom brasileiro.*

3. Idem. p. 91.

4. Bosj, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 500.

*Chega de tarde a aguardente acabou,
Os fregueses somem, seu Naum cai na moleza.
Nos sábados todo janota ele vai pro criouléu.
Seu Naum inda é capaz de chegar a senador.*

O tom sarcástico dedica-se, agora, a mostrar a curiosa adaptação em solo carioca de um imigrado da Rússia revolucionária, que ao enfurnar-se nos trópicos parece abandonar não apenas a rigidez dos Sovietes, como também entregar-se às circunstâncias envolvidas com novos valores e comportamentos, às vezes, pouco ortodoxos da vida brasileira.

Nos anos em torno da segunda guerra mundial, Murilo Mendes produziu um conjunto de poemas de forte marca política, postos nos livros *Metamorfose*, *Mundo enigma* e *Poesia Liberdade*. Do primeiro reproduzimos o poema a seguir:

1941³

*Adeus ilustre Europa
Os poemas de Donne, as sonatas de Scarlatti
Agitam os braços pedindo socorro:
Chegam os bárbaros de motocicleta,
Matando as fontes em que todos nós bebemos.*

*Somos agora homens subterrâneos,
Andamos de muletas
Preparadas pelos nossos pais.
O ar puro e a inocência
Estão mais recuados do que os deuses gregos.*

*Somos o pó do pó,
Fantasmas gerados pelos próprios filhos.
Nunca mais voltará a fé aos nossos corações.
Adeus ilustre Europa.*

A conversão de Murilo Mendes, em 1934, ao catolicismo levou à produção, a partir do livro *Tempo e eternidade* - escrito junto com Jorge de Lima - de textos ocupados em retomar a “poesia de Cristo”. Parte significativa da obra do poeta está constituída em torno dos diálogos com as Sagradas Escrituras, a simbologia religiosa, as questões da transcendência do homem. É o que se lê em:

O profeta⁴

*A Virgem deverá gerar o Filho
Que é seu Pai desde toda a eternidade.
A sombra de Deus se alastrará pelas eras futuras.*

5. MOURA, Murilo Marcondes de. Posfácio. As passagens do poeta. In. *Antologia. Murilo Mendes*. Op. cit. p. 493.

6. Bosi, Alfredo. Op.cit. p. 498

*O homem caminhará guiado por uma estrela de fogo.
Haverá música para o pobre e açoites para o rico.
Os poetas celebrarão suas relações com o Eterno.
Muitos mecânicos sentirão nostalgia do Egito.
A serpente de asas será desterrada da lua.
A última mulher será igual a Eva.
E o Julgador, arrastando na sua marcha as constelações,
Reverterá todas as coisas ao seu princípio.*

Na obra poética de Murilo Mendes este percurso espiritual nunca se alia, contudo, a uma inflexão catequética ou publicista da variável religiosa, ganhando extensão nos elementos estéticos renovadores, para os quais ocorrem as diversas possibilidades construtivas do poema.

As experiências poéticas de Murilo Mendes, tanto no plano formal como de temas e conteúdos, alcançam amplitude nos registros provocadores que se desdobram em diálogos com o cubismo, os procedimentos futuristas de montagem e mesmo os exercícios com elementos oníricos explorados à larga pelo surrealismo. Ainda em seus últimos poemas escritos nos anos 1970 e parte recolhido no livro *Convergência* se pode identificar o aprofundamento do diálogo com as vanguardas e com o **concretismo**. Acerca destas poéticas em cruzamentos, Murilo Marcondes de Moura observa:

“Há em Murilo Mendes um motivo permanente, capaz de abranger as direções principais de sua poesia ao longo da trajetória heterogênea. Ele guarda consigo uma inquietação difícil de ser apaziguada, apresentando ao contrário um movimento contínuo, uma espécie de busca sem termo, de que mesmo o horizonte utópico-religioso do poeta mal pode aliviar a ânsia. Trata-se do motivo da passagem. Ele se manifesta em níveis diversos: existencial, religioso e estético”⁵.

Vale dizer, estamos diante de um autor complexo, que busca aliar às temáticas do seu tempo político, humano, existencial, religioso, a exatidão expressiva que não se furta à experimentação poética, ao diálogo com as vanguardas, ao enfrentamento dos desafios intertextuais com as diferentes artes. Ou, como escreve Alfredo Bosi:

Murilo é o poeta de aderência ao ser, poeta cósmico e social que aceita a fruição dos valores primordiais. Tendo mantido firme a sua ânsia libertária, ânsia que partilhou com o Modernismo anterior a 30, jamais cai em formas antiquadas de apologética. Místico, ele perfura a crosta das instituições e dos costumes culturais para morder o cerne da linguagem religiosa, que é sempre ligação do homem com a totalidade. Esse o sentido geral de sua obra, a que só escapa o ciclo de poemas humorísticos anteriores a 30, que fazem o giro piadístico de um Brasil morno e provinciano e ecoam a maneira inicial de Mário e Oswald de Andrade⁶.

BIBLIOGRAFIA PARCIAL DE MURILO MENDES

Poemas (1930), *Bumba-meu-poeta* (1930), *História do Brasil* (1933), *Tempo e eternidade* – em parceria com Jorge de Lima (1935), *O sinal de Deus* (1936), *A poesia em pânico* (1937), *O Visionário* (1941), *As metamorfoses* (1944), *Mundo enigma* (1945), *O discípulo de Emaús* (1945), *Poesia liberdade* (1947), *Janelas do caos* (1949), *Contemplação de Ouro Preto* (1954), *A idade do serrote* (1968), *Convergência* (1970), *Retratos relâmpago* (1973).

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 500.

MARCONDES DE MOURA, Murilo. Posfácio. As passagens do poeta. In: **Antologia. Murilo Mendes**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

MENDES, Murilo. GUIMARÃES, Júlio Castañon e MOURA, Murilo Marcondes de, (Orgs.). **Antologia poética. Murilo Mendes**. São Paulo; Cosac Naify, 2014.

Torre de Marfim – Um panorama sobre a mercantilização do ensino superior nos Estados Unidos

Katya Zuquim Braghini

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

Bacharel e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo.

E-mail: katya.braghini@yahoo.com.br

Resumo: *Torre de Marfim* é um filme que mostra um processo de meio século de desmantelamento das linhas de subsídio público aos estudantes do ensino superior nos Estados Unidos e o paulatino aumento dos financiamentos privados que acabam por transformar os recém-formados em devedores antes mesmo de seres trabalhadores. Deixa evidente o estilo de mercantilização da educação superior no país como um processo histórico que ao mesmo tempo prega o consumo dos aparelhos estudantis; a busca incessante por prestígio social e a progressiva decomposição do modelo de graduação residencial, tão caro à tradição educacional estadunidense.

Palavras-chave: mercantilização do ensino, ensino superior, financiamento educacional, inovação educacional, graduação.

Abstract: *Ivory Tower* is a film that shows a half century process of dismantling of the public subsidy lines to higher education students in the United States and the gradual increase in private funding that transforms new graduates in debtors even before they are workers. It makes clear the commodification style of higher education in the country as a historical process that simultaneously preaches the consumption of student devices; the relentless pursuit of social prestige and the gradual decomposition of the residential graduation model, so dear to the American educational tradition.

Keywords: commodification of education, university education, educational financing, educational innovation, graduation.

Torre de Marfim é um documentário sobre o processo de mercantilização do ensino superior nos Estados Unidos. Esse processo é percebido no movimento social que desmerece as possibilidades de ensino superior gratuito; valoriza projetos alternativos informatizados que à primeira vista se mostram como uma “face do bem”; desmantela as ações públicas de subsídios para estudos e cria o crédito educativo privado. No filme, a expressão “Torre de Marfim”, por um lado, diz respeito à exclusividade, autoridade, legitimidade e prestígio que

marcam a comunidade acadêmica de alto nível nos EUA. Por outro, ironiza com as diversas situações estruturais e conjunturais que, atualmente, abalam a aura mítica criada em torno de tais instituições.

Em 97 minutos, o filme apresenta um panorama geral do ensino superior se concentrando em alguns focos: a) Na capitalização das principais institutos de ensino superior no país; b) O processo de endividamento dos jovens por meio dos créditos estudantis; c) A apresentação de “alternativas” educacionais diante do modelo empresarial de universidade.

O filme tece um panorama histórico das diversas modalidades de ensino superior existentes e demonstra, com gravidade, o processo de estratificação social que distancia cada vez mais os jovens pobres das universidades socialmente prestigiosas. Em 2011, cerca de 75% por cento dos estudantes nas duzentas escolas mais bem classificadas do país vieram de famílias do quartil superior de renda. Apenas 5% são de famílias do quartil inferior. A pergunta de fundo do filme é: Qual é o papel da universidade diante da desigualdade de renda sem precedentes na história dos Estados Unidos?

São apresentados dois grandes exemplos da mercantilização do sistema. O primeiro é apontado por Clayton Christensen autor do livro *Innovators Dilemma*, destacando a Universidade de Harvard (Private School). A primeira instituição superior do país, fundada em 1639, seria a base DNA de quase toda a educação superior nos EUA, e como modelo, acelerou uma corrida que estimulou, acima de tudo, a competição entre escolas. A corrida por prestígio social faz com que as universidades concentradas em State Colleges e Private Colleges modificassem os seus currículos, inventando novos aparelhos didáticos, e passassem por um monumental processo de edificação de novas instalações. Algumas delas se tornaram verdadeiros parques temáticos na tentativa de acompanhar todas as possibilidades curriculares que inventam e atrair mais alunos para a sua comunidade.

A Arizona State University é um dos exemplos apontados para este caso. É reconhecida nacionalmente por ser uma “party school” dentro de um ranking feito pela revista *Plaboy*. Explicando: a universidade permite que os alunos façam muitas festas e ao apresentar-se como espaço de socialização festiva, tem sido acusada de capitalizar sobre as atividades de entretenimento. Internamente, as festas geram um currículo visível de segregação, pois os alunos mais influentes vivem em luxuosas moradias no *campus* e ali organizam eventos que não é aberto a todos. Segundo Ricardo Arum, autor do livro *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses* essas distrações, para quem pode pagá-las, gerou a diminuição das horas de estudos dos graduandos, que em 2012 estudaram menos de cinco horas por semana (36%). Nas universidades públicas 68% dos estudantes frustraram-se na graduação de 4 anos; 44% falharam na graduação de 6 anos. Esse atraso na formação é imediatamente relacionado ao custo.

Essa realidade que associa a educação superior ao lucro destemido foi o resultado de um lento processo de retirada do Estado como mantenedor do bem-estar. Iniciado pelas reformas do New Deal implantado por Franklin

Roosevelt (1933-1937); passando pelo Higher Education Act assinado por Lyndon Johnson (1965) que ainda determinava o financiamento de alunos após o ensino secundário; desembocou em Ronald Reagan afirmando que a curiosidade intelectual seria uma afronta ao contribuinte. Nos anos 1980 o acesso dos pobres na universidade caiu. O termo gratuito passou a ser amaldiçoado.

A Federal Pell Grant, o financiamento público para faculdades diminuiu, na mesma medida que aumentam as linhas de crédito estudantis privadas. As famílias se endividam e os créditos se beneficiam. As perdas de investimentos governamentais foram repassados aos alunos. Atualmente, a soma total de débitos estudantil chegou a 1 trilhão de dólares. As dívidas de crédito educacionais são mais lucrativas do que qualquer outro tipo de financiamento, imobiliário ou empresarial, porque, no caso dos ex-alunos, não há execução de dívida e nem decreto de falência. Os juros das dívidas são contabilizados do débito geral, desencadeia-se a cobrança de juros sobre juros, o que resulta em dívidas que podem seguir para o resto da vida.

Desse movimento primordial, surgem discussões sobre as possibilidades alternativas de ensino, ou de como educar um maior número de alunos, sem ter mais custos, de forma a transformar esse plano em mais uma vitrine para a instituição. Uma parte das alternativas é vendida como a mais moderna forma de currículo amparada por veículos tecnológicos virtuais. Outras são situações imaginadas entre o idílico e o segregacionista.

No caso do uso de tecnologia virtual há dois movimentos opostos, mas relacionados, que tem por cartão de visitas, empresas do Silicon Valley e são amparadas por instituições superiores tais como a University of California, Stanford University. Às vezes temos a impressão que esses modelos educacionais informatizados foram mostrados como boas formas alternativas diante do problema de distribuição de educação em massa. Mas, no discorrer do filme percebemos que, nem tanto. Seus idealizadores registram esse fenômeno com relativa clareza, mas não constroem uma narrativa tão aderente ao fato.

O movimento UnCollege fundado por Dale Jasper Stephens estimula jovens a sair de suas faculdades para hackear a sua educação, ou seja, a desconsiderar a necessidade de ensino superior para se obter sucesso. Trata-se de pequenos grupos autogestores, instalados no Vale do Silício e que estudam por meio de mecanismos livres de conhecimento na internet. Buscam inspiração em sujeitos como Steve Jobs (Apple), Bill Gates (Microsoft), Mark Zuckerberg (Facebook). Acreditam em um tipo de conhecimento que é experiencial, prático, mas que tem inspiração no ideal individual de conquista de um patrimônio e ganho financeiro.

Peter Thiel fundador do sistema automático de pagamento PayPal chegou a oferecer 100 mil dólares para os alunos que abandonassem as suas universidades e se juntassem ao movimento, estabelecendo um novo tipo de filantropia para estudos: aquela que financia jovens talentos que não pagariam uma universidade e acreditam nas possibilidades empreendedoras informatizadas. Essa proposta é criticada pelos especialistas ao menos por três vias. Uma que desconsidera a

3. APARICI, Roberto (org.). *Educomunicação: mais além dos 2.0*. São Paulo: Paulinas Editora, 2014.

perda de prestígios das universidades como base formadora para o trabalho; depois, há críticas ao movimento por considerar o sucesso financeiro em objetivo educacional e, por fim, implicitamente, critica-se o empreendedorismo como a forma evidente da abdicação do Estado e dos adultos na educação dos jovens. Os críticos dizem que esses jovens não se beneficiam da vivência universitária, voltando-se para uma atitude focada no autoconhecimento, tornando-se egocêntricos.

Há também movimentos ligados aos processos de informatização institucionalizados, como o da Universidade de Stanford. O Massive Open Online Courses (MOOCs) permite acesso ilimitado, gratuito, de pessoas do mundo inteiro ao conteúdo produzido pela Universidade por meio de cursos *on-line*. A ideia inicial era que fosse distribuído conteúdo sofisticado sem certificação, sem taxas para pagar, sem matrícula. Essas plataformas virtuais usam vídeos curtos, bate-papos e veiculam os mais variados assuntos para um grande público. Daphne Koller foi a professora idealizadora do projeto. Posteriormente, ela e seus colegas, dentre eles, Peter Norvig, fundaram a Udacity (2011) e a Coursera (2012), ambas com os mesmos objetivos, só que agora, na qualidade de empresas. Na costa leste, existe a EdX com o mesmo propósito, surgida da união entre o Massachusetts Institute of Technology (MIT) e a Harvard University.

No caso da Califórnia o governador Jerry Brown Jr. foi buscar ajuda de Peter Norvig/Udacity para que ele educasse os alunos que se atrasavam na graduação. O ensino superior da Califórnia é multidistribuído e diversificado, mas os índices educacionais de desempenho estão caindo. A Universidade de San Jose foi uma das entidades que fechou uma parceria com a Unacity para o atendimento do grupo com baixo desempenho escolar.

Os professores da própria instituição criticaram a parceria porque, segundo eles, o ensino virtual não deveria ser oferecido com o dinheiro do contribuinte. Para o grupo, a parceria, além de atacar o modelo de universidade pública que deve estar aberto a todos, estava criando a segregação dos alunos em dois grupos: o primeiro, abastecido por capital social e cultural, continuava com o privilégio dos encontros presenciais com os professores; os outros, atrasados, recorriam ao YouTube. Ao final o rendimento dos jovens a partir das plataformas não foi o esperado e a parceria foi suspensa. Isso porque, embutido a ideia de autogestão do conhecimento, há a necessidade de disciplina, motivação e persistência que não necessariamente foi estimulada pelo intermédio com a máquina.

No caso de Harvard, as ferramentas virtuais estão distribuídas por todo o campus, mas o uso do EdX está centrado no curso mais popular na Universidade no momento, o CS50. Trata-se de um curso de introdução à programação de computadores para quem não necessariamente tem a experiência. O curso se utiliza da plataforma para distribuição e aquisição de conhecimentos, tem aulas na forma de espetáculos de auditório, possui “seguidores” e também aposta na mística das maravilhosas novidades da internet.

Existe um conceito ligado à plataforma EdX chamado “sala de aula invertida”. Escolas, cursos, outras universidades, em qualquer local do mundo,

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.

podem acessar vídeos produzidos por eles com conhecimento reforçado pelo MIT. Após a aula em vídeo, os grupos que podem estar em qualquer local do mundo discutem as informações, teoria, conceitos etc..

No caso da Universidade de San Jose a promessa de uma pílula mágica que estimulasse o ensino por meio de recursos virtuais não foi um sucesso, fazendo valer a ideia de que luxuoso é ter um professor presencial. Mesmo as aulas do CO50 de Harvard demonstram que os alunos necessitam de colaboração presencial. De todo modo, a tecnologia virtual é uma esperança de educação superior para o atendimento massivo e com baixos custos. As instituições norte-americanas, governamentais, de ensino e pesquisa têm pensado em como fundamentar alternativas educacionais chamadas de “ensino híbrido” (Blended Learning), isso é, propostas que valorizem ações *on-line* presenciais, também apresentadas pelo termo *off-line*.

Diz-se que o seu currículo universitário estadunidense tem o seu radical envolvido no pensamento protestante puritano que forja a construção de sujeitos com o caráter prático, que seja útil para a sua comunidade ao longo da vida. Tal princípio educacional está atrelado a uma visão moderna do sermão como compromisso de que a vida, para ser vivida, tem que ter um propósito.

Na busca por um propósito que esteja alheio ao excesso de capitalização do universo acadêmico, foram apresentados alguns exemplos durante o filme, e aqui nos concentramos em dois deles.

A Universidade Deep Springs se baseia nos seguintes três pilares: autogoverno, estudos e trabalho. A instituição não é luxuosa, as salas são pequenas, os alunos usam livros, as aulas são com grupos pequenos, e ela se localiza no Vale da Morte na Califórnia. Segundo o regimento, os jovens assumem um comprometimento com a comunidade e os estudantes parecem felizes e estudiosos.

Outro caso é a Cooper Union em Nova York, até o ano passado, um dos exemplos de educação superior gratuita dos Estados Unidos, pautada por princípios de educação a todos. Ela faz parte de um rol de escolas fundadas por filantropos, como Peter Cooper, preocupados com educação de imigrantes, pobres, membros da classe trabalhadora que se desenvolveram no século XIX. Este ano, a Universidade passou a cobrar mensalidade dos alunos. Segundo os seus alunos, ter sido gratuita significava honestidade para com a tradição e o histórico da escola, bem como, ter um modelo diferencial na conjuntura atual. No final do filme, os alunos da Cooper Union mostram otimismo ao julgar que a batalha não está perdida. O questionamento implícito com a história é: por que uma instituição tradicional, histórica e gratuita está sendo lançada para a obsolescência?

Esses dois exemplos são melancólicos. Mostram a força dos discursos hegemônicos desqualificando as escolas com currículos que, de uma forma ou de outra, se apegariam ao passado. A primeira está parada no tempo, a segunda, engolida por este tempo. São tipos *outsiders* de Universidades.

Mas, triste mesmo é perceber uma parcela da juventude se sentido enganada com todo esse processo histórico. Sentem-se desiludidos porque acreditaram

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.

na promessa de futuro feliz, caso seguissem pelo ensino superior. Os seus pais se preocupam, porque investem caro e não querem recebê-los de volta ao lar, desempregados. Temem pela quebra de um dos ritos sociais mais valorizados na sociedade estadunidense: a retirada dos filhos para o mundo adulto após o seu período de graduação. Jovens se formam e são devedores antes de assumirem uma função profissional. E como o sucesso profissional passou a ser compreendido como sucesso de vida, quando isso não acontece, a frustração é grande.

O filme não se aprofunda nas explicações sobre o funcionamento do sistema universitário norte-americano, porque foi produzido pela CNN Films e leva em conta o entendimento de quem é nativo. Não mostra claramente a educação superior em suas diferentes acepções e modelos. Também não se ocupa em apresentar o outro lado da questão, sobre o sucesso na formação de seu quadro científico etc. Concentra-se em mostrar um fenômeno social que está modificando o respeitado modelo universitário de graduação residencial.

Vale a sessão para que não deixemos de lado os debates em torno do processo de mercantilização do ensino superior no Brasil. Estudar as nossas próprias características e o que se tem produzido de fantasmas sociais em nossa própria sociedade. Ou melhor, como a atual comercialização do ensino superior brasileiro é em si mesmo a marca evidente de uma cultura segregacionista e quanto o alimentamos com critérios esdrúxulos de ensino, formas de fazer criadas para reforçá-lo, a partir de uma autoridade ilustrada.

É possível fazer qualquer coisa com a Educação (e não só com ela) se o objetivo é ganhar dinheiro, deixa a entender o filme. A concepção de novos recursos para o ensino em massa mostra explicitamente a criação de monopólios capitalistas abraçados pelas instituições de ensino como necessidades sem retorno. Paga-se muito por uma ideia de “educação do futuro” atrelado a um sistema de objetos. O que criamos e adaptamos para a escola com o caráter de “inovação” também é uma escolha. Tem-se a impressão que o futuro é imenso e que a informática e o entretenimento, em vez de recursos, passam a critérios fundamentais de indicação da qualidade de ensino. Não é a primeira vez que um excesso de coisas é o centro da atividade pedagógica... Mas isso é outra história. Aqui se trata de entender um processo particular de comercialização educacional que dá muita ênfase ao que se proclama como inovador e esquece-se de fazer crítica do aparato completo: quem vende esses produtos? Como eles são oferecidos a nós? Que espécie de currículo ele imprime nas pessoas? Quem são essas empresas? Que espécie de críticas se faz quando novas invenções pedagógicas são transformadas em critérios de educação de qualidade?

No filme as possíveis soluções para os problemas educacionais e os novos processos de aprendizagem criados não mais se dissociam da capacidade técnica das universidades em transformar a sua aparelhagem em bem de consumo. Currículos são pré-estabelecidos pensando na constituição de novos consumidores, gerando a necessidade de novos espaços, novos implementos, novos recursos, e um imperativo pedagógico que liga a boa educação a uma ou outra empresa ou a um cartel delas. E alguns educadores estão acompanhando tudo isso,

ávidos por criar novas categorias de pensamento e a resignificar termos antigos para formatar esse modelo de escola. Formar o pensamento crítico e produzir conhecimento essa é uma tradição da educação superior norte-americana que o filme exhibe com orgulho. A angústia é que ela é apresentada como uma espécie de doente em busca de recuperação.

REFERÊNCIAS

ARUM, Richard, ROKSA, Josipa. **Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses**. University of Chicago Press, 2001.

CHRISTENSEN, Clayton. **The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail**. Harvard Business Review Press, 1997.

Filme

Torre de Marfim (*Ivory Tower*)

Direção e roteiro: Andrew Rossi

Fotografia: Andrew Rossi/Bryan Sarkinen/Andrew Coffman

Música: Ian Hultquist

Gênero: documentário

Ano: 2014

Noruega

Produção Transmídia e Ficção Televisiva Ibero-Americana

Ligia Maria Prezia Lemos

*Doutoranda e Mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, bolsista CNPq. Especialista em Gestão da Comunicação – Políticas, Educação e Cultura pela ECA-USP. Pesquisadora do Centro de Estudos de Telenovela (CETVN) e do Observatório Ibero-Americano de Ficção Televisiva (Obitel).
E-mail: ligia.lemos@usp.br*

Anuário Obitel 2014: Estratégias de Produção Transmídia na Ficção Televisiva. *Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Guillermo Orozco Gómez (Coordenadores). Porto Alegre: Sulina, 2014. 535 páginas.*

Resumo: O texto destaca alguns aspectos do *Anuário Obitel 2014 – Estratégias de Produção Transmídia na Ficção Televisiva*, obra que abrange dados e estudos, pontuais e comparativos, de 12 países ibero-americanos. Enfatiza, primeiramente, a metodologia criada e implantada pelo Observatório para a análise da recepção transmidiática, já consolidada há cinco anos. Em seguida, aborda o Tema do Ano do Anuário, as Estratégias da Produção Transmídia que propõe, em 2014, importante metodologia de classificação e análise dessas estratégias.

Palavras-chave: *Anuário Obitel*; ficção televisiva; ficção televisiva ibero-americana; recepção transmidiática; produção transmídia.

Abstract: This paper debates some aspects of *Obitel Yearbook 2014 – Transmedia Production Strategies in Television Fiction*, work covering some specific and comparative data and researches from 12 Latin American countries. It emphasizes, primarily, the methodology created and implemented by the research center for the analysis of transmedia reception, well established five years ago. Then, it addresses the Yearbook theme, the Transmedia Production Strategies, which proposes, in 2014, an important methodology to classify and analyze these strategies.

Keywords: *Obitel Yearbook*; TV fiction; Latin American television fiction; transmedia reception; transmedia production.

1. APRESENTAÇÃO

Devido a seu caráter pioneiro e inovador em termos de análise da produção ficcional de televisão no espaço ibero-americano, o *Anuário Obitel* vem se constituindo, desde sua primeira edição em 2007, em uma fonte relevante de informação não apenas para os pesquisadores de ficção televisiva, mas também para os estudiosos do campo da Comunicação em geral. O objetivo deste artigo é apresentar uma visão panorâmica do *Anuário 2014* e destacar dois tópicos do

1. Anuário Obitel 2014: Estratégias de Produção Transmídia na Ficção Televisiva; Anuário Obitel 2013: Memória Social e Ficção Televisiva em Países Ibero-Americanos; Anuário Obitel 2012: Transnacionalização da Ficção Televisiva nos Países Ibero-Americanos; Anuário Obitel 2011: Qualidade na Ficção Televisiva e Participação Transmidiática das Audiências; Anuário Obitel 2010: Convergências e Transmídiação da Ficção Televisiva; Anuário Obitel 2009: A Ficção Televisiva em Países Ibero-Americanos: Narrativas, Formatos e Publicidade; Anuário Obitel 2008: Mercados Globais, Histórias Nacionais; Anuário Obitel 2007: Culturas y Mercados de la Ficción Televisiva en Iberoamérica.

2. Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Espanha, Estados Unidos, México, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela.

3. Para mais detalhes sobre o conteúdo dos Anuários Obitel consultar: MUNGIOLI, Maria Cristina e KARHAWI, Issaaf. Transnacionalização e transmídiação da ficção televisiva em países ibero-americanos. *Comunicação e Educação (USP)*, v. 18, p. 131-136, 2013 e LEMOS, Ligia M. Prezia. Memória e Ficção Televisiva Ibero-Americana. *Comunicação e Educação (USP)*, v. 19, p. 139-144, 2014.

4. O conceito de transmídiação e, nesse caso, especialmente, de recepção transmidiática, "transformou-se em um elemento-chave para as interligações que, a partir da ficção, se estabelecem tanto com outras telas quanto com os novos hábitos que suas audiências estão gerando" (LOPES & OROZCO GÓMEZ, 2013, p. 61).

Anuário que tratam da recepção transmidiática e das estratégias transmídia no espaço ibero-americano. Esses dois tópicos mais detalhadamente analisados no presente texto são reveladores do pioneirismo das análises efetuadas pelos países do Obitel que, desde 2010, vêm se dedicando ao tema da transmídiação enfocando tanto a recepção de conteúdos ficcionais quanto a sua produção em termos de estratégias e práticas.

Desde sua primeira publicação, em 2007, os *Anuários Obitel*¹ apresentam o resultado de amplos monitoramento e análise da ficção televisiva em 12 países² ibero-americanos. Criado em 2005, o Observatório Ibero-Americano da Ficção Televisiva, Obitel, realiza esse trabalho por meio da observação de cinco eixos: produção, exibição, consumo, comercialização, transmídiação da ficção televisiva e, a cada ano, ainda propõe um tema específico a ser analisado, resultado das discussões dos grupos de pesquisadores que integram o Obitel. O Tema do Ano de 2014 referiu-se às Estratégias de Produção Transmídia na Ficção Televisiva.

Em sua oitava publicação consecutiva, o *Anuário* tornou-se uma referência para estudantes, pesquisadores e profissionais da área. Editado em três idiomas: português, espanhol e inglês possui versões disponíveis na internet, no endereço <<http://obitel.net/>>. Além dessas, a edição em português também é impressa e de distribuição gratuita. Ano a ano a obra apresenta capítulos específicos com dados e análises atinentes a cada país, além de uma síntese comparativa desses resultados em termos de produção, circulação e recepção da ficção televisiva inédita³.

A metodologia de trabalho combina sólida base quantitativa a uma já madura apreciação qualitativa de singularidades e tendências da ficção televisiva de cada país, além da circulação dessas ficções entre os países membros do Obitel. Temos, assim, um panorama desse importante espaço geopolítico em que temas e abordagens relacionados a identidades, cotidiano e cidadania se fazem presentes de maneira indelével nos produtos, gêneros e formatos da ficção televisiva.

2. RECEPÇÃO TRANSMIDIÁTICA

Desde 2010, o *Anuário Obitel* realiza estudos sobre a **recepção transmidiática**⁴ devido, principalmente, à necessidade de observar o então emergente fenômeno das múltiplas telas e as transformações das audiências e fãs que apontavam para importantes mudanças socioculturais atualmente em curso. Seguindo uma metodologia comum, cada país realiza a análise da recepção transmidiática de um determinado título de ficção, com o objetivo de classificar os tipos de interação e práticas dominantes de acordo com o engajamento e apropriação do conteúdo pelos telespectadores/fãs principalmente por meio das redes sociais (Twitter, Facebook, YouTube) e por suas iniciativas criativas como, por exemplo, o desenvolvimento de webnovelas, *fanpages*, *remix*. Dentro do contexto do Obitel, o fã observado de acordo com os procedimentos analíticos

adotados teve sua participação na rede descrita em forma de uma tipologia relativa a suas inúmeras possibilidades de participação⁵, ou seja, como curadores, comentadores, produtores e compartilhadores. Essas interações, então, seriam fortemente marcadas por dois fatores:

- 1) a disposição do autor/produtor de permitir que os fãs da ficção se apropriem dos conteúdos de telenovelas, séries ou minisséries; e 2) as possibilidades de conexão das audiências à internet e suas competências tecnológicas e digitais para exercer uma capacidade criativa quanto à produção de conteúdos⁶.

Assim, a metodologia proposta para monitorar a interação dos fãs com os produtos ficcionais enfoca tanto as ofertas dos produtores quanto procura mapear as habilidades do fã. Quanto às **ofertas dos produtores**, a classificação engloba as categorias: (1) **interativa**, em que o *site* oferece alguma interatividade, mas não possibilita que se assista a capítulos ou episódios; (2) **interativa em tempo real**, em que o produtor interpela a audiência enquanto a ficção está no ar; (3) **visualização**, em que é possível assistir à ficção, mas não fazer comentários; (4) **visualização interativa**, em que é possível assistir à ficção, fazer comentários e interagir com outros visitantes do *site*; (5) **visualização interativa em rede**, em que é possível assistir à ficção, fazer comentários, interagir com outros visitantes e compartilhar conteúdos em redes sociais; e (6) **visualização transmidiática**, em que o *site* oferece produtos e dinâmicas de interação com a ficção.

Já quanto às **habilidades do fã**, a tipologia que afere a interatividade teve a seguinte constituição: (1) **interatividade passiva** (apenas reativa, consumo sem *feedback*); (2) **interatividade ativa** (resposta a estímulo oferecido pelo emissor); e (3) **interatividade criativa** (o usuário se transforma em produtor de conteúdo. No caso do ano de 2014, destacaram-se *memes* e *remix*⁷).

A metodologia da recepção transmidiática avalia, finalmente, além da oferta transmidiática e dos tipos e níveis de interatividade, as **práticas dominantes** dos usuários – críticas, comentários, compartilhamentos, discussões, recomendações, paródias e debates –, o que enriquece a análise em termos qualitativos.

3. ESTRATÉGIAS DA PRODUÇÃO TRANSMÍDIA

O Tema do Ano do *Anuário Obitel 2014* foram as Estratégias da Produção Transmídia e sua escolha, segundo informam os autores, ocorreu praticamente como consequência das pesquisas contínuas realizadas pelos países do Observatório. O universo da comunicação passa constantemente por profundas transformações decorrentes de complexas relações de forças e inter-relações sociais, comunicacionais, tecnológicas, culturais e econômicas. No caso da ficção televisiva, atualmente, as estratégias – ou operações – transmídia alteraram as forças e se transformaram em fator de distinção para o polo do produtor. Para Lévy⁸, uma empresa não se contenta mais em “aplicar, elaborar, distribuir *savoir-faire* e conhecimento”. Ela pode, e deve, acolher e construir subjetividades. Isso vai ao encontro do que Castells⁹ denomina de tecnologia social e organizativa,

5. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; et al. BRASIL - Caminhos da ficção entre velhos e novos meios. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. *Anuário Obitel 2011: Qualidade na ficção televisiva e participação transmidiática das audiências*. São Paulo: Globo, 2011, p. 167.

6. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; OROZCO GÓMEZ, Guillermo. (Orgs.). *Anuário Obitel 2014: Estratégias de Produção Transmídia na Ficção Televisiva*. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 53.

7. “Por remix pode entender-se o tipo de produção que toma determinadas obras culturais e as manipula, formando um novo tipo de mistura criativa; o meme (como uma ação surgida do remix) é um produto midiático que descreve e imita graficamente uma ideia ou um símbolo que representa uma forma de propagação cultural e que serve como meio para que as pessoas transmitam memórias sociais e ideias culturais entre si.” (LOPES & OROZCO GÓMEZ, 2014: 59).

8. LEVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

9. CASTELLS, Manuel. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: CASTELLS, Manuel et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

aquela que não está mais presa apenas à ciência e às máquinas. Para ele, estar desconectado da rede é o mesmo que não existir na economia global. Nesse cenário, torna-se necessário, portanto, para os estudiosos de Comunicação compreender o “conjunto de estratégias, conteúdos e práticas institucionalizadas por parte das chamadas indústrias de entretenimento, ou indústrias criativas, ou, ainda, indústrias de conteúdo”¹⁰.

No relato dos países do Observatório quanto ao Tema do Ano, nota-se em primeiro lugar que as ficções televisivas selecionadas como estudo de caso de cada país não foram aquelas pertencentes ao *top ten*, ou seja, as dez produções ficcionais de maior audiência. Tal fato pode indicar que as empresas produtoras não realizaram experimentações, ou melhor, não centraram suas estratégias transmidiáticas em seus produtos de maior audiência. Pode indicar, também, que consideraram a necessidade de atingir um público mais jovem, mais habituado ao consumo da ficção em diversas mídias e plataformas.

Já a análise efetuada pelos países do Obitel propriamente dita, baseada em extensa fundamentação teórico-metodológica, propôs classificação em que as estratégias de produção transmídia fossem agrupadas da seguinte maneira: (1) *sites* oficiais e *sites* das ficções; (2) atuação nas redes sociais; (3) outros formatos de ficção; (4) estratégias para celular e *tablets*; e (5) estratégias *off-line*.

Observou-se que, componentes do primeiro conjunto, os **sites oficiais e sites das ficções** encontram-se sempre sob domínio das emissoras, na maior parte dos países. Permanentemente aprimorados, esses *sites* funcionam como porta de entrada para que os espectadores acessem os diferentes conteúdos e ainda oferecem numerosas possibilidades de navegação e interação. Apesar de serem informativos e divertidos, são ambientes totalmente controlados, o que revela a estratégia de manter o fã seguro em uma malha de links internos.

O segundo conjunto de estratégias refere-se à **atuação nas redes sociais** e, nesse sentido, observaram-se os seguintes recursos por parte da produção: as *Fanpages* como meio de disseminação, propagação, promoção de concursos e compartilhamento de conteúdos das emissoras e das ficções televisivas no Facebook. O Google+ como meio de disseminação, propagação e compartilhamento de conteúdos do produtor. O Twitter como meio de disseminação de imagens e vídeos da ficção e também como ambiente de antecipação e propagação de conteúdo pelas *hashtags* das emissoras, das ficções, dos atores, personagens, autores; sendo que seu conteúdo, em algumas ocasiões, é mostrado na tela da TV durante a exibição da ficção. Já no YouTube é possível observar que, em diversos países, a estratégia adotada estabelece canais específicos e “oficiais” para disseminar o conteúdo da ficção, tanto em forma de capítulos quanto de exibição de vídeos das trilhas sonoras. Os blogs rivalizam com o Twitter como mecanismos de exposição de opiniões e discussões e, por vezes, os chats revelam-se como forte estratégia de propagação das ficções. Finalmente, Instagram e Pinterest oferecem recursos de divulgação de capítulos, personagens e, mesmo, de *merchandising*.

10. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; OROZCO GÓMEZ, Guillermo. (Orgs.). *Anuário Obitel 2014: Estratégias de Produção Transmídia na Ficção Televisiva*. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 72.

O próximo conjunto de estratégias diz respeito a **outros formatos de ficção** e engloba os websódios, webnovelas, *spin offs* e *video on demand*. Essas extensões e propagações da narrativa ficcional apresentam prévias de capítulos, narrativas paralelas, conteúdos adicionais à obra, recriações de roteiros, criações de novos personagens e, ainda, a exibição em outras plataformas, no caso de VOD, revelando transformações, além do formato, no modo de consumo.

O quarto conjunto engloba as **estratégias para celular e tablets** e temos aqui os SMS como estratégia de propagação e expansão do conteúdo ficcional e fidelização da audiência por meio de mensagens enviadas, por exemplo, por protagonistas de tramas televisivas para a audiência; temos, também, o uso de **aplicativos móveis** como estratégia de expansão da trama ficcional por meio de uma série de opções de interação entre fãs e entre fãs e personagens, e ainda como meio de coletar dados de usuários em redes sociais, ou mesmo como mecanismo de divulgação de conteúdos expandidos.

O quinto e último conjunto agrega **estratégias off-line** como a **Coautoria** que estimula os fãs a colaborar na expansão da narrativa ficcional; as **Premiações** que identificam, legitimam e marcam as ficções e suas estratégias transmídia; a **Terceirização de Serviços**, ou seja, o trabalho ou retrabalho de conteúdo das empresas empacotadoras ou produtoras terceirizadas que visa à veiculação da produção em formato multimídia; os **Personagens** da ficção televisiva que se apresentam em outros programas das emissoras e fazem parte da estratégia de criar vínculos com a audiência; além de outros produtos e iniciativas *off-line* que seguem propagando as narrativas em forma de CDs, revistas, álbuns, *games*.

O planejamento e a produção de estratégias transmídia afetam tecnologias, indústrias, mercados, gêneros e audiências, uma vez que não deixam de ser processos culturais, sociais e tecnológicos¹¹. Por essa razão, as estratégias da produção transmídia buscam, cada vez mais, mesmo em ambientes e espaços não oficiais na internet, direcionar seus interesses, pautar suas temáticas e reforçar seus discursos.

O *Anuário Obitel*, além de constituir-se em leitura fundamental, revela-se como farta fonte de dados para pesquisas quantitativas e qualitativas no campo da ficção televisiva ibero-americana. Seus dados brutos, ainda, podem ser desdobrados e sistematizados em métodos diacrônicos para revelar influências, desenvolvimentos históricos e tendências do setor.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: CASTELLS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

11. JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; et al. BRASIL – Caminhos da ficção entre velhos e novos meios. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. **Anuário Obitel 2011: Qualidade na ficção televisiva e participação transmidiática das audiências**. São Paulo: Globo, 2011. Versão digital. Disponível em: <www.obitel.net>.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; OROZCO GÓMEZ, Guillermo. (Orgs.). **Anuário Obitel 2013: Memória social e ficção televisiva em países ibero-americanos**. Porto Alegre: Sulina, 2013. Versão digital. Disponível em: <www.obitel.net>.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; OROZCO GÓMEZ, Guillermo. (Orgs.). **Anuário Obitel 2014: Estratégias de Produção Transmídia na Ficção Televisiva**. Porto Alegre: Sulina, 2014. Versão digital. Disponível em: <www.obitel.net>.

Esse Mundo É Dos Loucos e Azylo Muito Louco. Razão e desrazão em tempos sombrios

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 dois filmes que marcaram os anos 1960 e 1970. *Esse mundo é dos loucos* (1966), de Philippe De Roca e *Azylo muito louco* (1970), de Nelson Pereira dos Santos. Em ambos os filmes a loucura é o tema central, mais propriamente, a tênue linha que separa a loucura da sanidade. A ideia central é a de mostrar como os autores se utilizam da ficção para provocar reflexões sobre tempos e acontecimentos históricos.

Palavras-chave: Cinema; história; ficção; realidade.

Abstract: The purpose of this review is to present two films that marked 1960's and 1970's. *Le Roi de cœur* (1966), by Philippe De Roca and *Azylo muito louco* (1970), by Nelson Pereira dos Santos. In both movies the madness is the focus, rather, the fine line that separates madness from sanity. The central idea is to show how the authors use fiction to provoke reflections on time and historical events.

Keywords: Cinema; history; fiction; reality.

Rever o filme *Esse mundo é dos loucos* (1966) de Philippe De Broca nos leva não só a relembrar essa comédia pacifista que tanto sucesso fez entre uma geração antiguerra, mas rememorar o que foram aqueles anos no mundo todo, e no Brasil, em particular. É impossível não lembrar o filme *Azylo muito louco* (1970) de Nelson Pereira dos Santos e o seu significado para a mesma geração que vivia o Brasil dos generais. E uma pergunta pode ser feita: por que pensar a razão e a desrazão nessas duas comédias? Uma primeira resposta é a de que em ambos os filmes, a loucura é o tema central. A outra é a forma como os autores se utilizam da ficção para provocar a reflexão sobre acontecimentos e épocas. Philippe De Broca situa sua história no final da Primeira Guerra, 1918, para colocar em discussão a década de 1960, e Nelson Pereira dos Santos escolhe o conto *O Alienista* de Machado de Assis, 1882, para pensar os anos 1970 quando o Brasil já vivia a ditadura militar instaurada em 1964. Finalmente, porque esses autores ao buscar na realidade as bases para a ficção nos permitem conhecer e discutir esses tempos sombrios.

1. OS FILMES: ENTRE A LOUCURA E A SANIDADE. LIMIARES.

1.1 *Esse mundo é dos loucos.*

A história de De Broca ocorre em 1918 quando o regimento do soldado Charles Plumpick, (Alan Bates) chega a Merville, um vilarejo ao norte da França próximo da fronteira com a Bélgica. Plumpick especialista em pássaros (ornitólogo) é confundido com um especialista em bombas e enviado ao vilarejo para desativar uma bomba deixada pelos alemães que estão se retirando da cidade. Ao chegar, ele percebe que os moradores do local foram embora e que a cidade foi tomada pelos pacientes de um hospício. No hospício, Plumpick se intitula como “o rei de copas” (nome original do filme – *Le roi de Coeur*), é coroado rei pelos loucos e se apaixona por uma bela moça chamada Coquelicot (Geneviève Bujold), a trapezista do lugar. Dividido entre a sua missão e a alegria de viver dos novos amigos, Charles se pergunta: “quem são os loucos?”. Com o final da guerra, quando o mundo volta a aparente normalidade, os moradores retornam para suas casas e os loucos voltam para o hospício, ou seja, para a casa deles. Apartados e novamente alienados da sociedade.

1.2 *Azyllo Muito Louco.*



Foto:AcervoReginaFilmes

Na ficção de Nelson Pereira dos Santos, em Paraty, um homem anuncia a chegada do padre Simão à cidade. Na praia, uma multidão acompanha a chegada do padre. Dona Evarista lhe mostra a igreja da cidade. O padre realiza um

sermão que atrai boa parte da população local. Em conversa com dona Evarista, propõe a construção de um hospício onde pretende realizar estudos sobre a loucura. Nas ruas da cidade, tenta arrecadar contribuições para a realização da obra enquanto, nas calçadas, alguns homens condenam sua atitude. O hospício da Casa Verde fica pronto e Simão solicita a presença do doutor Crispim ao local para fazer-lhe um convite. Ele pede que o doutor o ajude a administrar a casa. Muitos loucos se apresentam à Casa Verde, fato que levanta a suspeita de que muitos estão se internando apenas para fugir do trabalho e conseguir um prato de comida. Insatisfeitos, um grupo de pessoas pede auxílio a Porfírio e organiza uma revolta para destruir a Casa Verde e expulsar o padre, que não mostra resistência. Simão propõe a Porfírio e aos outros uma nova etapa em seus estudos. Apoiando-se no fato de que a maioria da população está internada no hospício, ele defende a ideia de que quem deve ser internado são as pessoas mentalmente “saudáveis”. Porfírio e os demais aceitam a proposta de Simão e oferecem-se de cobaia para o novo experimento. Evarista e Crispim também se internam na casa. Parte do grupo, descontente com os métodos do padre, organiza uma revolta liderada pelo capitão Arcanjo, que prende Simão e liberta Porfírio, mantendo os demais presos na casa. O padre Simão diz que o tratamento chegou ao fim e todos são libertados, porém, conclui que ninguém está totalmente curado. Em reunião na Casa Verde, o padre é diagnosticado como louco. Dona Evarista tem um ataque e é acudida pelos outros. O grupo deixa a casa despedindo-se do padre, que continua a reger sua orquestra de loucos. (Cinemateca de São Paulo).

2. DA FICÇÃO PARA A HISTÓRIA. REFLEXÕES.

O filme de Philippe De Roca lançado em 1966, é ambientado nos anos 1918, quando a Primeira Guerra está no fim e os países perdedores estão em retirada. Um deles, a Alemanha. A Guerra que teve início em 1914 e seu final em 1918, entre tantos acontecimentos envolvendo todos os países do mundo, traz alguns fatos, que embora não estejam diretamente citados no filme, fazem parte do cenário ausente: um deles o massacre na Armênia pelos turcos em 1915; a Revolução socialista na Rússia, em 1917, colocando fim ao regime czarista; os Motins do exército francês e a Intervenção americana em 1918; ainda em 1918 ocorre a Revolução em Berlim, na Alemanha. Finalmente, o Armistício. Esses dados, além de exemplos de um contexto histórico mais amplo, um deles está diretamente relacionado ao filme: o assassinato de 50 doentes mentais durante a invasão do exército alemão a um hospital francês. Os internos vestiam uniformes de americanos mortos e andavam pelo campo quando foram fuzilados pelos alemães. Essa notícia publicada em um jornal francês na época deu origem ao argumento de Maurice Bessy e ao roteiro de Daniel Boulanger.

O período histórico escolhido por De Roca é 1918, mas se atentarmos para os anos 1965 e 1966, quando o filme foi feito, não é preciso muita pesquisa para saber o quanto a segunda metade da década de 1950 preparou terreno

para os acontecimentos ocorridos nos anos 1960 em todos os continentes. Seguindo uma cronologia apresentada por Marc Ferro¹, apenas para lembrar alguns fatos podemos citar que, em 1954 ocorre o fim da Guerra da Indochina e a Insurreição da Argélia. Dois acontecimentos que envolviam diretamente a política francesa e suas antigas possessões no Sudeste Asiático e na África. O fim da Península da Indochina, com as guerras de libertação, deu origem aos dois Vietnãs. Em 1956, ocorrem a crise de Suez e o nascimento do “terceiro Mundo”. Em 1959 Fidel Castro e Che Guevara tomam o poder em Cuba. Em 1961 houve a Independência da Argélia do mando francês, a construção do Muro de Berlim e Martin Luther King surge como força política nos Estados Unidos, quando lidera entre os anos 1955 a 1967, a luta pelo fim da segregação racial no país. Em 1962, o mundo vive o auge da chamada Guerra Fria. A Crise de Cuba ou a Crise dos Mísseis alarmou o mundo com a possibilidade real de um confronto nuclear entre as superpotências Estados Unidos, sob o governo de Kennedy, e a URSS, sob o governo Kruschov.

O filme de De Broca não trata desses acontecimentos, mas esse é o cenário histórico da época em que produziu seu filme. 1965 é um ano emblemático para todo mundo: foi quando os Estados Unidos deixam de apoiar externamente o governo do ditador Ngo Dinh-Diem (Vietnã do Sul) e entram no conflito interno do Vietnã: na luta entra o norte socialista governado por Ho Chin Minh e o sul capitalista de Diem. É o ano em que crescem os protestos em toda a Europa e nos Estados Unidos contra a corrida armamentista entre EUA e URSS e contra a Guerra do Vietnã. 1965 foi o ano em que nascia a geração do “Faça amor e não a guerra”. Não por acaso o filme de Philippe De Roca, ou, um apelo pacifista contra a insanidade das guerras, foi sucesso e ficou meses em cartaz em diversas regiões do mundo. O filme lançado em 1966 não contava com o início das ações terroristas pós Guerra dos Seis Dias entre Israel e Palestina. Como De Broca não imaginava que os anos 1968 e as revoltas estudantis em Paris e Berlim pediriam, entre outras coisas, que a imaginação tomasse o poder.

O Brasil também vivia intensamente o clima dos anos 1960 em todos os segmentos da vida social, política e cultural, como acompanhava diariamente nos jornais os embates entre Ho Chin Minh e Kissinger, e a barbárie cometida nos campos de combates no Vietnã. Como parte do chamado “terceiro mundo” não podia ignorar os efeitos da Revolução Cubana e pensar numa via revolucionária para a América Latina. A intensidade reflexiva e a necessidade de compreender os problemas do Brasil, bem como o enfrentamento, que, nas palavras de Florestan Fernandes, não deveria fazer parte apenas do repertório teórico, mas vir acompanhado de um projeto e de uma ação fora interrompido pelo Golpe Militar de 1964 cortando abruptamente os vínculos que fundavam a criatividade da vida intelectual, deixando *o espírito sem rumo*, dizia Octávio Ianni na época.

Nesse duplo contexto histórico, Nelson Pereira dos Santos buscou o final do século XIX, mais propriamente 1882, ano da publicação do conto *O Alienista*, de Machado de Assis para ambientar seu *Azyllo muito louco* e provocar

1. FERRO, Marc. O século XX explicado aos meus filhos. Rio de Janeiro; Agir, 2008. p: 62-63

reflexões sobre a ditadura militar instaurada em 1964. Por que *O Alienista*? Como se apropriou do conto e traduziu Machado livremente para o cinema? Em entrevista concedida a *Revista Estudos Avançados*, Nelson Pereira explica:

Fiz uma adaptação livre do conto de Machado. Simão Bacamarte, o alienista, tornou-se no filme um padre cientista, acumulando à ciência o poder espiritual, o que o faz autoridade indestrutível. Ao lado de D. Evarista, a poderosa matrona da cidade de Serafim, pode realizar todas as experiências com o povo e a elite da terra. Uma metáfora da sociedade brasileira².

Metáfora de uma sociedade que sentia o peso da repressão política e do autoritarismo de um regime que invadia a vida de todos os brasileiros. O alienista de Machado de Assis é considerado, entre tantas análises e teorias já feitas, uma crítica corrosiva e bem-humorada aos mitos da ciência de sua época. Basta lembrar que é “em meados do século XIX que começam a aparecer as primeiras teses médicas sobre a alienação mental. E é em 18 de julho de 1841 que o imperador decreta a criação, na Praia Vermelha, no Rio de Janeiro, do Hospício de D. Pedro II, modelado de acordo com as instituições francesas organizadas por Pinel e Esquirol”³. Se a vila de Itaguaí aparece como uma alegoria da sociedade brasileira oitocentista, que vivia os embates entre os costumes ainda coloniais e as novidades da ciência de Simão Bacamarte, mais propriamente as novidades da psiquiatria do século XIX, que ao mesmo tempo que revolucionava a vida da Vila, mostrava a interferência dos médicos e das teorias científicas nas questões administrativas do Estado, a cidade de Serafim é o palco que o cineasta preparou para construir a metáfora de uma sociedade que via diariamente a interferência do Estado em todos os segmentos sociais, e os desejos de transformações políticas e culturais serem aos poucos silenciados, fosse como aqueles internados ou aprisionados nos cubículos da Casa Verde, fosse como os torturados nos porões dos presídios políticos que, em muitos casos, buscavam refúgio na loucura para sobreviver.

É visível no conto de Machado de Assis a sátira ao cientificismo aplicado ao estudo da loucura, mas essa história de loucos, segundo Alfredo Bosi⁴, “parece índice de uma outra dimensão, que inclui e ultrapassa a caricatura do perfeito alienista. Porque há nela o desenho claro de uma *situação de força*. Bacamarte não é, absolutamente, o tipo cientista maluco, marginal entregue à irrisão dos bem-pensantes. [...] Ele pode executar os projetos da ciência que o obseda. Seu *status* de nobre e portador do valimento régio transforma-o em ditador da pobre vila de Itaguaí”. Para Bosi o eixo da novela é “o arbítrio do poder antes de ser o capricho de um cientista de olho metálico”. Se retomarmos o conto e a adaptação feita por Nelson Pereira, fica claro o viés da leitura feita pelo cineasta. A Casa Verde é a Casa do Poder e é isso que Nelson Pereira pretende por em discussão no seu *Azyllo muito louco*: o poder e o arbítrio do poder.

Como no conto de Machado, o filme de Nelson Pereira ao ter “a partilha entre a razão e a desrazão como cerne da trama, a história toma ar de *comédie d'erreurs* sobre a qual paira sempre a sugestão de ser o alienista o único

2. SANTOS, Nelson Pereira dos. Nelson Pereira dos Santos. Resistência e esperança de um cinema. In: Entrevista concedida a Paulo Roberto Ramos, *Revista estudos Avançados*, São Paulo, 21(59), 2007, p. 334.

3. MAURICY, Kátia. *A razão cética. Machado de Assis e as questões de seu tempo*. São Paulo: Companhia das letras, 1988, p. 33.

4. BOSI, Alfredo. *Machado de Assis e o enigma do olhar*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 88-89.

alienado”⁵. No conto, de acordo com a análise de Antonio Candido⁶ o alienista percebe que não há um só homem normal, imune às solicitações das manias, das vaidades, da falta de ponderação. “Analisando-se bem, vê que é o seu caso; e resolve internar-se, só no casarão vazio do hospício, onde morre meses depois. E nós perguntamos: quem era louco? Ou seriam todos loucos, caso ninguém o é?” Pergunta que aparece em ambos os filmes. Quem são os loucos? Quem são os sensatos? De que lado está a sanidade e a insanidade? Onde está a razão diante da loucura que está na essência das guerras e das ditaduras? No filme, o padre após ser diagnosticado como louco termina sozinho no hospício Casa Verde orquestrando seus loucos. No filme de Philippe de Roca, ao contrário, o protagonista abdica das armas e da vida considerada normal para viver entre os loucos do hospício de Merville ao lado de sua trapezista Coquelicot.

A discussão dessa linha tênue que separa a sanidade da loucura proposta pelas obras cinematográficas me levou a sugerir esses dois filmes para essa resenha, além, é claro, da leitura sempre contemporânea de Machado de Assis. E porque o contemporâneo, não necessariamente é o atual, na medida em que, tomando as palavras de Giorgio Agamben⁷ “a contemporaneidade é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distância; mais precisamente essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma *dissociação e um anacronismo*. [...]”, é que essas obras nos interessam. Os autores das obras sugeridas ao exercitarem essa relação com os tempos distantes nos permitem pensar o tempo presente. Machado de Assis ambientou seu conto e loucura nos “tempos remotos” para criticar e discutir o Brasil de D. Pedro II; Philippe De Roca preferiu a Primeira Guerra para falar da loucura que foi aquela Guerra, e também do que viria depois – se pensarmos na pequena aparição do então soldado Hitler na batalha e filme –, e Nelson Pereira dos Santos retomou os “tempos remotos” do conto de Machado para pensar a loucura desencadeada pela ditadura militar dos anos 1970.

Como a poesia é sempre uma forma livre de nos fazer pensar e dizer sobre a vida, sugiro, entre tantas possibilidades de reflexão que os filmes trazem, uma sequência do filme *Esse mundo é dos loucos* em que um casal de louquinhos, vivendo sob a guerra, mas ignorando-a, conversam sobre a vida. O marido diz: “A vida é muito simples. Morrer é muito simples”. E a mulher pergunta: “como se faz isso?” Ele diz: “é só fechar os olhos e nunca mais abrir”. E ela olha para o céu e diz: “mas se eu fechar os olhos para sempre, nunca mais vou poder olhar para o céu”... conversa de loucos? Bons filmes e boa leitura.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Santa Catarina: Argos, 2009.

BOSI, Alfredo. **Machado de Assis e o enigma do olhar**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

5. Idem, p. 88

6. CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, São Paulo, 1977, p. 25.

7. AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Santa Catarina: Argos, 2009, p. 59.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, São Paulo, 1977.

FERRO, Marc. **O século XX explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro; Agir, 2008.

MAURICY, Kátia. **A razão cética. Machado de Assis e as questões de seu tempo**. São Paulo: Companhia das letras, 1988.

SANTOS, Nelson Pereira dos. Nelson Pereira dos Santos. Resistência e esperança de um cinema. In: Entrevista concedida a Paulo Roberto Ramos, **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, 21 (59), 2007, p. 334.

Filmes:

Esse Mundo é dos Loucos (*Le roi de coeur*)

Direção: Philippe De Roca

Roteiro: Daniel Boulanger

Argumento: Maurice Bessy

Fotografia: Pierre Lhomme

Música: Georges delerue

Gênero: Comédia

Ano: 1966

França-Itália

Azylo Muito Louco

Roteiro e direção: Nelson Pereira dos Santos – adaptação do conto *O Alienista* de Machado de Assis

Fotografia: Luft Dib

Montagem: Rafael Justo valverde

Música: Guilherme Magalhães Vaz

Gênero: Comédia

Ano: 1970

Brasil

Atividades com Comunicação & Educação – Ano XX – n. 1

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). Membro da Equipe SiteEducativa.

E-mail: ruthri@uol.com.br

“Não existe uma definição consensual ou incontroversa de violência. O termo é potente demais para que isso seja possível.”

Anthony Asblaster¹

Segundo definição da Organização Mundial da Saúde, considera-se violência como o uso de força ou poder, real ou apenas ameaçado, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (OMS, 2002)²

O conceito de violência, seus tipos, natureza e o grau de visibilidade estão em constante transformação e não existe uma definição consensual, como podemos ler na definição da OMS. Entre os diferentes tipos de violência vamos refletir sobre a violência escolar.

A violência escolar, segundo Sposito (2001)³, até 1995 era um tema pouco comum nos trabalhos acadêmicos do Brasil, pois, segundo ela, no período de 1980 a 1995 foram defendidos cerca de 6.092 trabalhos entre teses e dissertações, dessas apenas quatro estudos examinaram a violência na escola. Entretanto, em estudos mais recentes observamos que o tema começa a ser de interesse crescente entre os pesquisadores e sendo não só constante em diferentes meios de comunicação como faz parte das agendas da maioria dos gestores educacionais.

Vamos centrar nossa reflexão no papel da mídia na abordagem desse tema. Mídia como produto e produtora de subjetividades. O tema é apresentado no artigo da presente edição: *A violência escolar em matérias de jornal: um imaginário construído em Belém-PA*, de Livia Sousa da Silva e Kátia Marly Leite Mendonça. O tema é tratado com esta necessidade: “investigar a constituição do imaginário da violência escolar no texto midiático; por acreditar numa construção

1. Dicionário do Pensamento Social do Século XX (1996).

2. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Relatório mundial sobre violência e saúde. Brasília: OMS/OPAS, 2002. p.5.

midiática perpassada de intencionalidades, que ao construir um imaginário para a violência escolar estará influenciando opiniões e decisões”.

Ainda na perspectiva da mídia como produto e produtora de subjetividades. Temos o artigo: *Imprensa e discurso histórico: a comissão nacional da verdade na Folha de S.Paulo e no O Estado de S. Paulo*, de Felipe Correa de Mello e Maria Aparecida Baccega, que segundo os autores: “Propomos, neste artigo, fazer alguns apontamentos acerca da presença do discurso histórico na imprensa a partir da cobertura do relatório final da Comissão Nacional da Verdade, realizada pelos jornais *Folha de S.Paulo* e *O Estado de S. Paulo*”.

Lembrar que a comissão teve como um de seus objetivos a apuração de graves violações de direitos humanos ocorridos no período entre setembro 1946 e outubro de 1988, que inclui a ditadura militar (1964-1985). Tendo como foco a investigação de casos de desaparecidos políticos, a comissão teve como lema o direito à verdade, à memória e à justiça.

A questão da interatividade, também, é objeto de análise iluminada pelos artigos dessa edição que se referem à interatividade na educação, na sociedade civil e nas artes e imagens.

As tecnologias da informação e da comunicação têm um papel central na sociedade atual, Educação e Comunicação surgem como partes de um mesmo processo de construção de significados da cultura. O artigo: *Crítérios para a elaboração de materiais multimídia*, de Javier González García apresenta a sala de aula, a televisão ou o computador que surgem hoje, e cada vez com mais força, como contextos diferentes, porém irmanados, de um mesmo processo: o da gestão de saberes e conhecimentos constitutivos da mente do homem do século XXI, atravessada pela cultura digital, sob o paradigma da interatividade. Segundo o autor: “a interatividade é a arma mais característica e cativante, a qual produz contextos novos que obrigam a educação a uma revisão urgente e aos elaboradores de materiais a atender mais do que nunca as demandas do usuário”.

Sobre a questão da interatividade e a sociedade civil o artigo: *Organizações civis na web: desafios e potencialidades na apropriação das plataformas digitais*, de Graça Penha Nascimento Rossetto, Rodrigo Carreiro e Maria Paula Almada e Silva, apresenta o trabalho que tem como objetivo avaliar os desafios e perspectivas das organizações civis perante as transformações impulsionadas pelas ferramentas oferecidas *on-line*, bem como suas possibilidades interativas. Para tanto, propõem um estudo exploratório-descritivo com uma organização específica, o Cidade Democrática, um fórum *on-line* no qual cidadãos podem sugerir propostas e apontar problemas da sua cidade.

A interatividade entre artes e mídias é apontada no artigo: *Dalinianas e outras metamorfoses imagéticas*, de Anna Maria Balogh que tem como objetivo refletir sobre algumas das experimentações pontuais realizadas ao longo do desenvolvimento das artes, em permanente diálogo com a comunicação. Segundo a autora, uma das formas de se avaliar o peso e a influência das manifestações artísticas mais marcantes no âmbito da cultura, é a de detectar as respostas que instigam, gerando farta intertextualidade, bem como diálogos entre artes e mídias.

As atividades nesta edição estão organizadas nos seguintes temas:

Mídia como produto e produtora de subjetividades

Artigos:

A violência escolar em matérias de jornal: um imaginário construído em Belém-PA; Imprensa e discurso histórico: a comissão nacional da verdade na Folha de S. Paulo e no O Estado de S. Paulo

A interatividade

Artigos:

Crerios para a elaboração de materiais multimídia;
Organizações civis na web: desafios e potencialidades na apropriação das plataformas digitais;
Dalínianas e outras metamorfoses imagéticas.

PRIMEIRA ATIVIDADE

Mídia como produto e produtora de subjetividades

A violência escolar em matérias de jornal

A atividade esta organizada para os cursos de graduação, em particular, os voltados para as ciências humanas, como os cursos de Comunicação e Jornalismo e Pedagogia, tem como apoio o artigo de Livia Sousa da Silva e Kátia Marly Leite Mendonça: *A violência escolar em matérias de jornal: um imaginário construído em Belém-PA*. Essa organizada na seguinte sequência didática:

- 1) Propor a leitura do artigo tendo como roteiro a discussão das questões:
 - Por que a questão do imaginário social se mostra importante quando se trata da violência escolar?
 - O papel da mídia de denunciadora da “violência escolar” enquanto problema social merecedor de atenção, estudo e intervenção.
 - No tocante à violência escolar em que medida um imaginário midiático traduz-se em ações e políticas de intervenção.
 - As situações de violência escolar expostas pelos veículos também apresentavam uma dupla posição mediante a figura do “aluno”, que se constitui na oposição vítima/agressor.
- 2) Fazer a síntese, em grupo, das considerações consultando os dados sobre violência nos sites:
 - Disponível em <<http://www.soudapaz.org/paz-na-pratica>>.
 - Disponível em <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2013/04/15/interna_gerais,371530/levantamento-inedito-mostra-onde-ha-mais-violencia-nas-escolas-de-minas.shtml>.
- 3) Propor que o grupo consulte as mídias disponíveis na sua cidade, em seguida a televisão e a internet sobre a violência escolar e a forma de tratamento dada em cada mídia, em busca do imaginário.
- 4) Analisar estas informações na perspectiva do artigo:

Toda a narrativa dos jornais vai apresentando o quanto compreende violência escolar como ‘coisa de aluno’. Do aluno como um problema, ou “o problema” da escola, que precisa ser resolvido. Também se percebe insistentes indícios de criminalização desses alunos-agressores, que se revelam tanto por falas que o caracterizam como bandidos.

5) Você concorda com a proposta das mídias analisadas pelas autoras de que ao destacar que, a abordagem midiática da violência escolar de *O Liberal e Diário do Pará*, orienta para uma conformação de compreensão do fenômeno pelas vias da culpabilização centrada no sujeito (aluno), e pelo desmerecimento da escola pública como instituição de ensino e de educação de qualidade; ou seja, como coisa de **escola pública, de aluno pobre e de bairro periférico**.

SEGUNDA ATIVIDADE

Mídia como produto e produtora de subjetividades O direito à verdade, à memória e à justiça

O artigo que subsidia esta atividade é *Imprensa e discurso histórico: a comissão nacional da verdade na Folha de S.Paulo e no O Estado de S. Paulo* de Felipe Correa de Mello e Maria Aparecida Baccega. Relacionada com o fazer do historiador que no artigo é apontada como apresentar não só a “a relação de fatos históricos constituídos”⁴. Sua tarefa é buscar a totalidade do passado no presente. A construção da rede de relações que envolvem determinado período, quer dizer, a transformação dos fatos *em si* em fatos *para nós*⁵.

O estudo do tema esta organizado na atividade a seguir que é destinada, aos professores e alunos do Ensino Médio e aos diversos cursos de graduação.

1. Leitura crítica do artigo enfatizando os seguintes itens:
 - a) Por que foi necessária a constituição de uma comissão da verdade criada pela Lei 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012?
 - b) Qual foi o seu foco principal?
 - c) Como foi a cobertura dos meios de comunicação, na divulgação do relatório final?
 - d) Como é apresentado no artigo o discurso histórico da imprensa a partir da cobertura do relatório final da Comissão Nacional da Verdade, realizada pelos jornais *Folha de S.Paulo* e *O Estado de S. Paulo*.
2. Fazer a síntese no grupo da sala de aula. Para os alunos do ensino da escola básica retomar o significado do momento histórico abordado lembrando que a comissão teve como um de seus objetivos a apuração de graves violações de direitos humanos ocorridos no período entre setembro 1946 e outubro de 1988, que inclui a ditadura militar (1964-1985).

4. BACCEGA, Maria. Aparecida. Discurso da comunicação: encontro entre ficção e realidade. *Comunicação e Educação*, Ano XII, n. 3, set./dez. 2007, p. 25.

5. Idem, *ibidem*.

3. Ainda para os alunos da escola básica de São Paulo sugerimos agendar uma visita ao Memorial da Resistência, veja mais informações no site: <<http://www.memorialdaresistencia.org.br/memorial/>>.
4. Para os demais sugerimos alguns filmes que retratam este momento de nossa história, por exemplo: *O ano que meus pais saíram de férias* de Cao Hamburger, lançado em novembro de 2006; *Nunca Fomos Tão Felizes, 1984*, de Murilo Salles; *Zuzu Angel*, 2006, cinebiografia da estilista Zuzu Angel, de Sérgio Rezende.
5. Para os demais sugerimos acompanhar a leitura sobre a análise qualitativa dos embates discursivos em torno do relatório final da comissão, nos seguintes pontos do artigo:
 - a) Os embates discursivos a partir da cobertura sobre comissão nacional da verdade nos jornais *Folha de S.Paulo* e *O Estado de S. Paulo*.
 - b) A questão da verdade e o “outro lado”.
 - c) O pacto nacional.
 - d) Comissão da verdade e educação em direitos humanos: apontamentos.
6. Como fechamento da atividade pesquisar como a mídia impressa de sua cidade registrou as violações de direitos humanos do período que vai do ato AI-5 de 13 de dezembro de 1968 a 1985 com a eleição indireta de Tancredo Neves.

TERCEIRA ATIVIDADE

A interatividade e a produção de materiais educacionais.

O tema interatividade está presente nos diferentes veículos da mídia, em particular, nas propagandas de produtos eletrônicos: como celulares e computadores. As escolas para diferentes níveis de escolaridade em busca de alunos clientes também ressaltam a questão da interatividade. Entretanto, a escolha do artigo: *Crterios para a elaboração de materiais multimídia* de Javier González García tem como objetivo apresentar outro aspecto, o educacional, ou seja, a sala de aula, a televisão ou o computador no processo da gestão de saberes e conhecimentos constitutivos da mente do homem do século XXI, atravessada pela cultura digital.

A atividade tem como público-alvo os alunos do ensino médio, alunos de diferentes graduações em particular os de licenciaturas. Organizada na seguinte sequência didática:

- 1- Solicitar que os alunos individualmente escrevam o que entendem por interatividade e relacionem diferentes momentos pessoais ou disciplinas em que considera que é utilizada a interatividade.
- 2- Discutir no grupo as considerações apontadas pelos alunos e fazer um painel das ideias apresentadas.
- 3- Propor a leitura do artigo de García ressaltando os seguintes itens:
 - a) As novas tecnologias da informação e da comunicação têm um papel central na contemporaneidade, sendo **a interatividade** sua arma mais característica.

- b) A aprendizagem de tipo **colaborativo**, compreendida como processo de aprendizagem individual – formal ou informal – somado aos processos coletivos de convergência de conhecimentos.
 - c) O modelo construtivista de intervenção das TIC em educação entende as situações de **ensino-aprendizagem** como um processo duplo: por um lado a construção de significados efetuada pelos alunos e, por outro, a construção da atividade conjunta efetuada pelos professores e alunos, sendo que o primeiro processo está implicado no segundo: na construção da interatividade⁶.
 - d) O mecanismo de interação responde à exigência de atender à **complexidade do processo** de construção do conhecimento, e permite o questionamento quanto à contribuição específica das TIC nos mecanismos de influência educativa.
 - e) Os produtores de materiais, pedagogos e demais profissionais envolvidos em um projeto de página na internet têm representações mentais sobre o que é um **bom desenho** instrucional?
- 4- Com as informações assinaladas em negrito no item anterior propor a leitura do site sugerido: <<http://www.educalandia.net>>.
- 5- Pedir que os alunos consultem alguns sites educacionais do Brasil, em particular da própria escola se houver, e façam a análise dos mesmos segundo as informações apontados no item 3.

A INTERATIVIDADE E A SOCIEDADE CIVIL

Para os alunos de graduação propomos como continuidade da atividade a leitura do artigo: *Organizações civis na web: desafios e potencialidades na apropriação das plataformas digitais* de Graça Penha Nascimento Rossetto, Rodrigo Carreiro e Maria Paula Almada e Silva, e o objetivo, segundo os autores, é avaliar os desafios e perspectivas das organizações civis perante as transformações impulsionadas pelas ferramentas oferecidas *on-line*, bem como suas possibilidades interativas.

- 1- Na leitura é necessário que os alunos identifiquem o que os autores estão entendendo por: Sociedade civil, Interatividade, Apropriações das redes digitais pela sociedade civil, Internet como ferramenta de comunicação e articulação em rede.
 - 1) Fazer a comparação entre o número de domicílios, os bens de consumo duráveis por domicílio e o acesso às formas de interatividade nos computadores ou celulares. Consultar os dados do IBGE no site: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov>>.
 - 2) Consultar Cidade democrática no site: <<http://www.cidadedemocratica.org.br/>>.
 - 3) Acessar o site, explorar o menu, em particular, o item *como funciona*.

6. (Coll & Martí, 2001).

- 4) Verificar a participação do usuário no Twitter e no blog do site registrando o número de acessos e a relação dos principais temas abordados.
- 5) Propor a leitura da “Conclusão” do artigo e discutir a afirmação dos autores:

O objetivo de enquadrar as plataformas (Twitter, Facebook, *blog* e Catarse) às categorias foi identificar os usos que o Cidade Democrática faz destas ferramentas para demonstrar como a iniciativa se apropria destas plataformas digitais para ampliar espaços de participação e cumprir seus objetivos de ação.

A INTERATIVIDADE NAS ARTES E MÍDIAS

O tema é apontado no artigo: “Dalínianas e outras metamorfoses imagéticas”, de Anna Maria Balogh que tem como objetivo refletir sobre algumas das experimentações pontuais realizadas ao longo da diacronia nas artes em permanente diálogo com a comunicação.

A atividade esta organizada para estudantes de todos os segmentos, pois a arte, como escreve a autora, é desafio de leitura, desenvolvimento de sentidos, prazer de ver e descobrir novas formas e suas metamorfoses.

A sequência didática que propomos é:

- 1) Leitura do artigo “Dalínianas e outras metamorfoses imagéticas”.
- 2) Fazer um tour no site: www.salvador-dali.org, que apresenta o Teatro-Museu Dali das obras de Salvador Dali, em Figueres, na Espanha. O site esta em inglês, mas é possível acessá-lo em espanhol.
- 3) Explorar o catálogo das obras começando de 1910 a 1964
- 4) Escolher um tema da obra de cada um dos períodos apontados no site e analisar a metamorfose no diferentes períodos. Por exemplo: a paisagem.
- 5) Discutir as afirmações da autora:

A obra de Dalí se presta de forma admirável às mais variadas metamorfoses. A possibilidade de um salto da obra artística para o exterior, o mundo dos objetos também pode ser observada em fragmentos da obra de Dali transformados em joias ou bijuterias, em perfumes e embalagens.

As experimentações de caráter inovador ou subversivo dos artistas mais ousados da contemporaneidade constituem um campo de grande potencial para a cultura, mas também, por suas amplas possibilidades de reaproveitamento, difusão, produção seriada, para o mundo comunicacional e mercadológico.

