Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP – Ano XX – n. 2 – jul/dez 2015
Fundada em 1994.

Comunicação & educação

USP UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
eca
CCA
SIBi

Catalogação 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. 2 (jul – dez 2015). – São Paulo : CCA-ECA-USP, 2015.

Semestral.
ISSN: 0104-6829
e-ISSN: 2316-9125

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

CDD 22.ed. – 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 Fígaro
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 (†) (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 Mungioli (Universidade de São Paulo, USP); Maria Immacolata Vassalo de Lopes (Universidade de São Paulo, USP); Maria Louder Motter (†) (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 Fígaro (Universidade de São Paulo, USP); Ruth Ribas Itacarambi (Universidade de São Paulo, USP / Faculdades Oswaldo Cruz, FOC); Solange Martins Couceiro (Universidade de São Paulo, USP); Suely Fragoso (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS); Virgílio B. Noya Pinto (†) (Universidade de São Paulo, USP)

CONSELHO DE COLABORADORES INTERNACIONAIS
Cristina Baccin (Decana da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nacional do Centro da Prov. de Buenos Aires, Argentina); Geneviève Jacquinot-Daleunay (Universidade de Paris-VIII e Laboratório Comunicação e Política – CNRS, Paris); Giovanni Bechelloni (Universidade de Florença); Guillermo Orozco Gómez (Universidade de Guadalajara, Jalisco, México); Isabel Ferin da Cunha (Universidade de Coimbra); Jesús Martín-Barbero (Consultor de Política Cultural para a Unesco, OEI e CAB); Jorge A. González (LabCOMplex – Universidade Nacional Autônoma de México); José Ignácio 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 Autônoma de Barcelona, Espanha); Maria Teresa Quiroz Velasco (Universidad de Lima, Peru); Mario Kaplún (†) (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), Sistema Regional de Información en linea para revistas cientificas de Amercia Latina, el Caribe, Espanha y Portugal (Latindex) e Rebeca (ECA-USP).

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

Editores: Adilson Odair Citelli e Roseli Fígaro

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

Ademilde Sartori

Adilson Citelli

Gilson Schwartz

Maria Aparecida Baccega

Renata Pallottini

Rosana de Lima Soares

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

EDITORIAL

A base sociotécnica em que estamos vivendo traz novidades inimagináveis em um passado muito recente. Pensar em encontrar a geladeira abastecida e a compra já descontada do cartão de crédito sem que se tenha ido ao supermercado parece simultaneamente maravilhoso e amedrontador. Os aparelhos eletrônicos entram na era da internet e da conexão. Com isso, teremos em nossas casas a lógica dos processos produtivos automatizados e em conexão, como os parceiros e os fornecedores das indústrias e do comércio. O modelo flexível e polivalente de produção se expande para o consumo. Nessa mesma tendência, podemos situar o "neuromarketing", ou seja, esse neologismo designa o uso da ciência do cérebro para aplicações no marketing *de marcas e produtos. A exposição das pessoas a publicidades e a mensagens cujas reações são observadas a partir de técnicas como a ressonância magnética, o eletroencefalograma, a medição das reações aos estímulos a partir da sudorese da pele, das batidas cardíacas, das expressões faciais e oscilações corpóreas são uma tendência que cresce desde o início das pesquisas no assunto nos anos 1990. Hoje essas técnicas são aplicadas a vendas de automóveis, sanduíches, bebidas, cigarros etc. É a ciência aplicada ao consumo.*

Ao mesmo tempo, temos, no Brasil, um sistema de ensino fundamental e médio que ainda tenta alcançar o conjunto da população e mesmo assim com deficiências de estrutura e de pessoal qualificado. O exemplo de São Paulo é paradigmático: a maior metrópole da América Latina, entre as maiores do mundo, a mais rica do Brasil, um dos maiores PIB, está muito mal colocada nos rankings *nacionais de qualidade de ensino, que dirá, internacionais. Tudo isso é bem conhecido há décadas.*

Mas qual a coerência deste texto ao propor a comparação da qualidade da educação com a internet das coisas ou com o "neuromarketing"? Os leitores de Comunicação & Educação *sabem dessa coerência. É possível essa comparação porque se trata do mesmo problema: financiamento. Quanto custa? E quem está disposto a pagar? Trata-se de um sistema de valores da sociedade. O salário de um professor, concursado, em início de carreira, em municípios da grande São Paulo é de R$ 900,00, por 40 horas semanais de trabalho!*

Por mais que se tentem explicações sobre a falta de qualidade do ensino a partir da indisciplina e desinteresse dos alunos, da inadequação da estrutura nas escolas e dos currículos, nada explica a situação de desrespeito e penúria do professor. Ou se reconhece a necessidade desse profissional ou se esquece da questão da qualidade do ensino. Com tecnologia, com ensino a distância, com curadoria de informações, com orientação para a aprendizagem, dê-se o nome que se der, a educação precisa de um profissional respeitado e bem remunerado. Não há solução mágica fora desse primeiro patamar.

Comunicação & Educação *é uma revista que há 20 anos discute a necessidade de se repensar o espaço da escola e a educação em todos os níveis e sempre partiu do pressuposto de que a alma dessas mudanças é o profissional da educação. Sem essa compreensão, a educação não será mais do que uma mercadoria prometida com rótulo vencido.*

Os Editores

Sumário

APRESENTAÇÃO / PRESENTATION

A Educomunicação, em diálogo com as tecnologias, na educação básica / The Educommunication, in Dialogue with Technologies, in Basic Education
Ismar de Oliveira Soares 7

ARTIGOS NACIONAIS / NATIONAL ARTICLES

Comunicação e educação: um contributo para pensar a questão ambiental / Communication and Education: A Contribution to Think About Environmental Education
Adilson Citelli e Sandra Pereira Falcão 15

Media literacy, memória e eleições — como jovens interpretam o apelo à memória na campanha presidencial de 2014 / Media literacy, Memory and Elections — An Experiment on How Young People Interpret the Call for Memory in the Presidential Campaign in 2014
Roseane Andrelo e Wanessa Valeze Ferrari Bighetti 27

O potencial significativo de *games* na Educação: análise do Minecraft / The Significant Potential of Games in Education: An Analysis of Minecraft
Luciana Coutinho Pagliarini de Souza e *Angelica Caniello* 37

Consumo e cidadania: em perspectiva a recepção do *rap* da periferia paulistana / Consumption and Citizenship: Into Perspective the Reception of *Rap* from Periphery of São Paulo
Maria Aparecida Baccega, Fernanda Elouise Budag, Rosilene Moraes Alves Marcelino, Maria Amélia Paiva Abrão 47

ARTIGO INTERNACIONAL / INTERNATIONAL ARTICLE

Reconstruindo a tecnoliteracia: uma abordagem de múltiplas literacias / Reconstructing Technoliteracy: A Multiple Literacies Approach
Douglas Kellner e Richard Kahn 57

GESTÃO DA COMUNICAÇÃO / COMMUNICATION MANAGEMENT

Práticas educomunicativas e a redução da violência no contexto escolar / Educommunicative Practices and Reduction of Violence in School Context
Marciel A. Consani e Maria Carolina Aguilera Maccagnini 83

ENTREVISTA / INTERVIEW

Sérgio Adorno: reflexões sobre a violência e a intolerância na sociedade brasileira / Sérgio Adorno: Reflections on Violence and Intolerance in Brazilian Society
Cláudia Nonato 93

CRÍTICA / CRITIQUE

Precisamos discutir o idadismo na comunicação / We Need to Discuss the Ageism in Communication
Gisela G. S. Castro 101

DEPOIMENTO / TESTIMONY

Histórias de vida: da Educação para a Comunicação / Life Stories: From Education to Communication
Conceição Oliveira 115

EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE

Experiência pedagógica educomunicativa: o cinema nas Licenciaturas / Educommunicative Pedagogic Experience: The Cinema in Licentiate
Maria do Carmo Souza de Almeida 125

POESIA / POETRY

O poeta da experimentação: Augusto de Campos e a crise do verso / The Poet of Experimentation: Augusto de Campos and the Crisis of Verse
Arlindo Rebechi Junior 135

RESENHAS / REVIEWS

Relações de gênero na ficção televisiva ibero-americana / Gender Relationships in Ibero-american Television Fiction
Fernanda Castilho 143

Entre palavras e imagens. Onde fica mesmo o índio na fundação do Brasil? Uma discussão a partir dos filmes: *Palavra e Utopia* (2000) e *Anchieta, José do Brasil* (1977) / Between Words and Images. Where is the Indian in Brazilian foundation? A Debate from the Movies: *Palavra e Utopia* (2000) and *Anchieta, José do Brasil* (1977)
Maria Ignês Carlos Magno 147

O piloto-aprendiz e o engenheiro-mestre: O ensino esportivo do automobilismo em *Dias de trovão* e *Carros* / The Apprentice Pilot and the Master Engineer: the Motoring School in *Days of Thunder* and *Cars*
Rafael Venâncio 159

ATIVIDADES EM SALA DE AULA / ACTIVITIES IN THE CLASSROOM

Atividades com *Comunicação & Educação – Ano XX – n. 2* / Activities with Articles of *Communication & Education – Year XX – n. 2*
Ruth Ribas Itacarambi 169

A Educomunicação em diálogo com as tecnologias, na educação básica

Ismar de Oliveira Soares
Jornalista responsável pela revista Comunicação & Educação. *Assessor Pedagógico da Licenciatura em Educomunicação (CCA-ECA-USP). Presidente da ABPEducom — Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação. Membro do conselho diretor da Olcami — Observatório Latino-americano e Caribenho de Alfabetização Midiática e Informacional, com sede no México.* Blog <*www.abpeducom.org.br*>.
E-mail: ismarolive@yahoo.com

Resumo: A Educomunicação apresenta-se como um paradigma, um conceito orientador de caráter sócio-político-educacional a partir da interface Comunicação/Educação. O fato permite e facilita um diálogo permanente entre os que buscam dar respostas às questões vitais anunciadas e descritas nas diretrizes propostas pelo poder público quanto às "experiências escolares" inovadoras e multidisciplinares, previstas na reforma do ensino básico em nosso país. Sendo assim, a primeira parte deste artigo está relacionada às Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, elaboradas ao longo das últimas duas décadas. A segunda parte é dedicada à apresentação dos artigos e autores presentes na atual edição.

Palavras-chave: educomunicação; educação básica; diretrizes curriculares; comunicação; educação.

Abstract: Educommunication is presented as a paradigm, a guiding concept with sociopolitical and educational nature from the interface between Communication and Education. That allows and facilitates an ongoing dialogue between those who seek to provide answers to vital questions announced and described in the guidelines proposed by the government regarding the innovative and multidisciplinar "school experiences", contemplated in the basic education reform in our country. Thus, the first part of this paper discusses the national curriculum guidelines for both elementary school and high school, carried out over the past two decades. The second part is dedicated to the presentation of papers and authors present in the current issue.

Keywords: educommunication; basic education; curriculum guidelines; communication; education.

Temos afirmado que a Educomunicação apresenta-se, hoje, como um paradigma, um conceito orientador de caráter sociopolítico e educacional a partir da interface Comunicação/Educação. Mais do que como uma metodologia, no âmbito da didática, o neologismo tem sido visto como um parâmetro capaz de mobilizar

consciências em torno de metas a serem alcanças coletivamente nas diferentes esferas da leitura e da construção do mundo, como propunha Paulo Freire.

O fato permite e facilita um diálogo permanente entre os que buscam dar respostas tanto às questões vitais anunciadas e descritas nas diretrizes propostas pelo poder público quanto às "experiências escolares" inovadoras e multidisciplinares, previstas na reforma do ensino básico, em nosso país.

Reportamo-nos especialmente às Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, elaboradas ao longo das últimas duas décadas

ENSINO FUNDAMENTAL: REVERTENDO A LÓGICA DO ORDENAMENTO CURRICULAR

No caso do ensino fundamental, o diálogo com os educadores pode ser facilitado caso tomemos como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de nove anos, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em resolução de 9 de dezembro de 2010[1]. Reportamo-nos especialmente aos elementos identificados como fundamentos indispensáveis para nova proposta, a saber: a "ética", a "política" e a "estética".

No âmbito da ética, o texto das Diretrizes afirma que o ensino fundamental deve ter como referências conceitos como justiça, solidariedade, liberdade e autonomia, o que compreende, entre outras providências, "combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". No âmbito da *política*, a Resolução do CNE aponta para o reconhecimento dos direitos e deveres concernentes à prática da cidadania, entre os quais estão o direito à expressão comunicativa, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Já quanto aos valores *estéticos*, o documento iguala o cultivo da sensibilidade ao da racionalidade, propondo como objetivo da educação "o enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias".

É justamente pelo anúncio, por parte do CNE, de que os fundamentos da nova proposta associam ética, política e estética, que o campo transdisciplinar da Educomunicação se sente estimulado a empreender um diálogo permanente com os educadores que têm sob sua responsabilidade a missão de acompanhar as crianças e os adolescentes, em seus processos de descoberta e de construção do mundo que os rodeia.

IDENTIFICANDO O PAPEL DA MÍDIA E DE SUAS TECNOLOGIAS

Trata-se de um percurso que leva em conta a sociedade da informação e o papel da mídia na geração de conteúdos, mensagens e apelos comportamentais.

1 Analisamos estes princípios a partir do Parecer CNE/CEB nº. 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010, de autoria do Conselheiro Cesar Callegari, acessível a partir do portal do MEC/CNE: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=15074&option=com_content>.

Segundo a justificativa do CNE que embasa o documento, se, de um lado, "é importante a escola valer-se dos recursos midiáticos é, igualmente, fundamental submetê-los aos seus propósitos educativos". Nesse sentido, o texto propõe que valores — presentes muitas vezes de forma conflituosa no convívio social e assim reproduzidos pela mídia — sejam identificados e revisitados pela educação. É o caso, por exemplo, do consumismo e de uma pouco disfarçada indiferença com relação aos desequilíbrios que ocorrem no mundo; indiferença essa que leva, com certa naturalidade, à banalização dos acontecimentos por parte significativa dos meios de informação.

Em relação ao universo da comunicação, a Resolução CNE/CEB nº. 7, de 14/12/2010, que estipula as diretrizes para o ensino de nove anos, não permanece, contudo, apenas num denuncismo inócuo. Ao contrário, estabelece metas a serem cumpridas.

É necessário, por exemplo, que a escola contribua para transformar os alunos em consumidores críticos dos produtos midiáticos (meta número 1), ao mesmo tempo em que passem a usar os recursos tecnológicos como instrumentos relevantes no processo de aprendizagem (meta número 2). É dessa criticidade do olhar e da criatividade no uso dos recursos midiáticos que pode surgir uma nova aliança entre o aluno e o professor (meta número 3), favorecida justamente pelo diálogo que a produção cultural na escola é capaz de propiciar.

No caso do docente, o parecer que justificou o documento do CNE entende que "muitas vezes terá que se colocar na situação de aprendiz e buscar junto com os alunos as respostas para as questões suscitadas". Surge, aqui, a meta número 4: reconhecer o aluno como partícipe e corresponsável por sua própria educação, sujeito que é de um direito muito especial: o de expressar-se numa sociedade plural.

EDUCOMUNICAÇÃO NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Retornando ao texto das Diretrizes, verificamos que o MEC propõe que a comunicação não seja apenas objeto de observação e de análise crítica, mas que esteja efetivamente integrada à área de conteúdos, no currículo. Podemos considerar essa como a meta educomunicativa número 5 do programa governamental, que se traduz na inserção da comunicação como eixo transversal a todo o processo educativo.

Vejamos: no Art. 9º, as Diretrizes afirmam que o currículo do ensino fundamental deve ser constituído pelas "experiências escolares" que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. No caso, a comunicação passa a ser contemplada, levando em conta a convivência dos estudantes com a mídia, por onde "valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados".

Para garantir a viabilidade dessas transformações, as Diretrizes reconhecem que "é preciso que se ofereça aos professores formação adequada para o uso das tecnologias da informação e comunicação (esta é a meta de número 6), e que seja assegurada a provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para os alunos" (meta número 7).

Para a formação mais adequada do cidadão brasileiro desde sua infância, as Diretrizes defendem, no Art. 37, a proposta da escola em tempo integral, que terá como objetivo "promover a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas (meta número 8). Para tanto, os educadores são convidados a compartilhar a tarefa de educar e cuidar com profissionais de outras áreas, as famílias e outros atores sociais". Tal disposição habilita os sistemas de ensino a contratar outros especialistas com formação universitária e, em especial, com licenciatura voltada para a área específica da Educomunicação (meta número 9).

A EDUCOMUNICAÇÃO NO CORAÇÃO DO PLANO PEDAGÓGICO

A gestão escolar deve ser "democrática e participativa", dizem as Diretrizes. É o que afirma o Art. 20: "As escolas deverão formular o projeto político-pedagógico, por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática".

Essa é, na verdade, a meta 10, representando a grande novidade do documento. A diferença real, contudo, não está exatamente na presença do conceito "gestão democrática" no texto do MEC, já previsto em legislações anteriores, ao aludirem a um recurso denominado "colegiado" que representaria, para propósitos predefinidos, o exercício compartilhado da administração escolar. O diferencial das Diretrizes vai mais longe, ao deixar clara a disposição de que os alunos devem participar efetivamente do planejamento e da gestão do plano pedagógico das escolas. É o que está previsto no Parágrafo Único do mesmo artigo: "Como sujeito de direitos, o aluno tomará parte ativa na discussão e implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola; igualmente, fornecerá indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo e será incentivado a participar das organizações estudantis".

Nada mais explícito, em termos educomunicativos, levando em conta o fato de que qualquer gestão passa necessariamente pelas relações de comunicação! Fica, assim, evidenciado que a comunicação (com seus procedimentos, linguagens e tecnologias) ganha ampla cidadania com as novas Diretrizes, transformando-se em tema central para a área da gestão escolar. Quanto às considerações sobre a aderência da Educomunicação às Diretrizes para o Ensino Médio, remetemos o leitor para nosso livro *Educomunicação. o conceito, o profissional e a aplicação. Contribuição para a reforma do Ensino Médio* (Paulinas, 2011).

TECNOLOGIAS NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA: ARTIGOS NACIONAIS

A relação da educação com as tecnologias é retomada na sessão dedicada aos artigos nacionais, em dois textos: "*Media literacy*, memória e eleições — um experimento sobre como jovens interpretam o apelo à memória na campanha presidencial de 2014", de Roseane Andrelo e Wanessa Bighetti e "O potencial significativo de *games* na educação: análise do *Minecraft*", de Luciana Coutinho Pagliarini de Souza e Angelica Caniello.

O artigo de Andrelo e Bighetti insere-se na área da "Educação para a Comunicação". Tem como pressuposto que saber interpretar as informações disponibilizadas pela mídia é prerrequisito fundamental para compreender as mais diversas engrenagens que movem a sociedade. O texto relata uma atividade em grupo, em uma escola de Bauru-SP, tendo como foco o uso que os candidatos às eleições majoritárias de 2014 fizeram de diferentes técnicas comunicacionais. Um dos procedimentos foi o resgate do passado histórico, com a avaliação de como jovens eleitores com idade entre 17 e 18 anos interpretam o apelo à memória nas campanhas eleitorais para a presidência.

Já o artigo de Souza e Caniello apresenta reflexões sobre o potencial significativo de *games* introduzidos no ambiente escolar como prática interdisciplinar. Depois de estudar o *Minecraft*, o artigo defende, como conclusão, que a inserção de uma linguagem educacional dialógica, lúdica e hipermidiática possibilita que o aluno seja um agente ativo do seu aprendizado, produtor e multiplicador de novos conhecimentos.

MEIO AMBIENTE E CONSUMO

Os outros dois artigos nacionais voltam-se respectivamente para o tema ambiental ("Comunicação e educação: um contributo para pensar a questão ambiental", de Adilson Citelli e Sandra Pereira Falcão) e para a questão do consumo ("Consumo e cidadania: em perspectiva a recepção do *rap* da periferia paulistana", de Fernanda Elouise Budag, Rosilene Moraes Alves Marcelino, Maria Amélia Paiva Abrão e Maria Aparecida Baccega).

Citelli e Falcão analisam a interface Comunicação-Educação como elemento central na construção de sentidos ambientais proativos entre habitantes urbanos. Os achados sinalizam a necessidade de gerar, potencializar e fazer circular/interpretar, em sistema de retroalimentação, elos que facultem aos moradores de conglomerados humanos refletirem e agirem diante das circunstâncias que reduzam a sua qualidade de vida.

Por seu lado, Budag, Marcelino, Abrão e Baccega procuram, em seu texto, compreender como a cultura midiática e de consumo figuram nas narrativas (letras das músicas) de um grupo de *rap* da periferia de São Paulo e como são recebidas entre jovens da capital paulista, procurando entender os sentidos de consumo e de cidadania que aí se constituem.

MÚLTIPLAS LITERACIAS: ARTIGO INTERNACIONAL

O tema da relação entre Comunicação e Educação tem sido trabalhado, em textos internacionais, sob a designação de "literacias", termo também adotado em Portugal, e que no Brasil se traduz por "alfabetização". É justamente ao conceito de "literacia tecnológica" que se dedica o artigo de Richard Kahn e Douglas Kellner, intitulado "Reconstruindo a tecnoliteracia: uma abordagem de múltiplas literacias". O texto começa com uma breve análise dos significados que "tecnologia" e "literacia" receberam, no sentido de procurar entender a qual tipo de conhecimento e habilidades a "tecnoliteracia" se refere. O foco central do artigo é demonstrar como o esforço internacional sobre a *media education* vincula-se essencialmente a um projeto democrático de revisão da educação por meio das múltiplas literacias.

GESTÃO DA COMUNICAÇÃO

Uma escola em que foi implementado o projeto Educom.Radio entre 2001 e 2004, utilizando as práticas educomunicativas como ações de mediações de conflitos baseadas na promoção do diálogo e na aproximação entre os diversos atores sociais presentes no processo educativo, é tema do artigo "Práticas educomunicativas e a redução da violência no contexto escolar", de Marciel Consani e Maria Carolina Aguilera Maccagnini. Mais de dez anos depois do encerramento do projeto, os autores consideraram oportuno analisar a efetividade das ações dos educomunicadores na redução da violência escolar na localidade.

ENTREVISTA

Cláudia Nonato traz uma entrevista com Sérgio Adorno, coordenador do NEV — Núcleo de Estudos da Violência da USP. Num texto que tem como título "Reflexões sobre a violência e a intolerância na sociedade brasileira". Adorno reflete sobre questões que incomodam a sociedade brasileira: o crescimento exacerbado da violência e da intolerância, em todas as esferas; a ambiguidade dos meios de comunicação nesse processo; a discussão em torno da redução da maioridade penal; e o papel da escola. Para ele, a situação da violência no país é grave e tende a piorar, por falta de planejamento estratégico do Estado.

CRÍTICA

Em tempos de progressivo amadurecimento da população mundial, o artigo "Precisamos discutir o idadismo na comunicação", de Gisela G.S. Castro, traz uma reflexão sobre a velhice, promovendo um importante debate em torno do idadismo, uma forma de preconceito, baseado na idade, que ocasiona a discriminação contra as pessoas vistas como idosas e contribui para a sua marginalização

e eventual exclusão social. Além disso, a autora discute o preconceito motivado pelos estereótipos associados à figura do velho em nosso meio social.

DEPOIMENTO E EXPERIÊNCIA

A revista traz a história de vida da ativista Conceição Oliveira, cuja experiência com livros didáticos rendeu-lhe dois Prêmios Jabutis, na categoria "Didático e Paradidático Ensino Fundamental e Médio", com as coleções "Paratodos--História" (Editora Scipione), em 2005, e "História em Projetos" (Editora Ática), em 2008. Já a seção Experiência traz o relato educomunicativo de Maria do Carmo Souza de Almeida, trabalhando com o cinema em duas Licenciaturas da Universidade de Taubaté.

POESIA

O professor Arlindo Rebechi Junior, da Unesp, nos apresenta Augusto de Campos. Nascido em São Paulo, em 1931, o poeta, tradutor, ensaísta, crítico de literatura e música é um dos principais nomes da poesia concreta brasileira. Segundo o autor do artigo, "sua trajetória intelectual esteve sempre envolta à poesia, embora não exclusivamente a ela. Exímio tradutor, junto com seu irmão, Haroldo de Campos, foram responsáveis por trazer, ao público brasileiro, grandes autores de diferentes épocas da literatura mundial".

RESENHAS

São apresentadas as seguintes produções:

- "Relações de gênero na ficção televisiva ibero-americana", de Fernanda Castilho realizando uma síntese dos principais pontos abordados no Anuário Obitel 2015 — "Relações de Gênero na Ficção Televisiva", coordenado por Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Guillermo Orozco Gómez.
- "Entre palavras e imagens. Onde fica mesmo o índio na fundação do Brasil?", de Maria Ignes Carlos Magno. A proposta dessa resenha é discutir a partir dos filmes: *Palavra e utopia,* do cineasta Manoel de Oliveira e *Anchieta, José do Brasil*, de Paulo César Saraceni, as complexas relações entre os colonizadores e os indígenas do Brasil.
- "O piloto-aprendiz e o engenheiro-mestre: O ensino esportivo do automobilismo em *Dias de trovão* e *Carros*", de Rafael Venâncio. A proposta é de apresentar dois filmes que relatam o ensino do automobilismo através da relação entre um mestre e um aprendiz, sendo o primeiro um filme *blockbuster* (*Dias de trovão,* 1990, de Tony Scott) e outro, uma animação focada no público infantil (*Carros*, 2006, de John Lasseter).

ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Como já é tradição há mais de 15 anos na revista *Comunicação & Educação*, Ruth Ribas Itacarambi traz valiosas sugestões de projetos a serem desenvolvidos por professores em sala de aula, a partir dos artigos da revista.

Comunicação e educação: um contributo para pensar a questão ambiental

Adilson Citelli
Professor Titular no Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP. Ministra cursos de graduação junto ao referido departamento e de Pós-Graduação no Programa de Ciências da Comunicação (PPGCOM-USP). Pesquisador 1C do CNPq. É autor de inúmeros livros e artigos voltados aos campos da Comunicação, da Linguagem e da Educomunicação.
E-mail: citelli@uol.com.br

Sandra Pereira Falcão
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da ECA-USP. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
E-mail: sandrapfalcao@hotmail.com

Resumo: Analisamos a interface comunicação-educação como elemento central na construção de sentidos ambientais proativos entre habitantes urbanos. Por meio de lastro teórico multirreferenciado e com apoio em dados de campo, buscamos compreender como a comunicação socioambiental é tratada na dinâmica da urbe. Os achados sinalizam a necessidade de gerar, potencializar e fazer circular/interpretar, em sistema de retroalimentação, elos que facultem aos moradores de conglomerados humanos refletir e agir diante das circunstâncias que reduzam a sua qualidade de vida.

Palavras-chave: comunicação; educação; sustentabilidade; meio ambiente; educação ambiental.

Abstract: We analyse the interface between communication and education as a key element to build proactive environmental sense among urban citizens. Through multi-referenced theoretical ballast and with support on field data, we seek to understand how environmental communication is handled in the dynamics of the city. These findings suggest the need to generate, potentialize and allow circulation/interpretation — in a feedback system — (of) links to make the citizens of human conglomerates reflect and act facing the circumstances that reduce their life quality.

Keywords: communication; education; sustentability; environment; environmental education.

1. INTRODUÇÃO

Diante do panorama de crescente preocupação envolvendo o meio ambiente, deparamo-nos com óbices complexos referentes à apropriação da comunicação ambiental quando afeita aos sujeitos que habitam áreas geográficas profundamente alteradas pela atividade antrópica.

Recebido: 23/05/2014
Aprovado: 07/07/2014

Tais obstáculos criam e mantêm uma espécie de "jogo de esconde" protagonizado pelo poder econômico característico do capitalismo de alto consumo, no qual a criação/manutenção dos valores socioambientais passa por filtros com características mais publicitárias do que propriamente dirigidas à resolução de adversidades que matizam a realidade e a vida social. O exemplo mais óbvio é o modo como a crise de abastecimento de água na cidade de São Paulo vem sendo tratada.

Vale dizer, conserva-se a todo custo, em termos globais e locais, o modelo mercantil a ditar como se alcançará a sustentabilidade no interior de um sistema em que o paradigma é aquele vinculado à obsolescência planejada[1]. Nesse cenário, algumas iniciativas de recuperação ambiental contrastam com fluxos comunicativos, muitas vezes advindos da mídia, que reverberam a visão do ambiente como espaço voltado ao capital, e não como lugar de "construção-reposição-(con)vivência". Claro está que não pretendemos aqui demonizar a totalidade da mídia, mas apenas assinalar que em meio às procedentes contribuições representadas por produções jornalísticas voltadas à questão socioambiental existem, também, enfoques de duvidoso contributo.

Assim, recebemos diariamente mensagens-amálgama, de fontes diretas ou difusas, que refletem a valorização do termo "qualidade de vida", mantendo-o, porém, atrelado ao enorme consumo de bens materiais[2]. Cresce, contudo, entre habitantes dos grandes centros urbanos, um desconforto representado pelas pressões múltiplas que atravessam o cotidiano, e, embora tal percepção soe óbvia, ela precisa ser destacada em um rol de reflexões intimamente conectadas à busca da qualidade de vida como condição estruturante do papel central reservado ao ser humano na reversão de prejuízos socioambientais[3].

O horizonte em foco neste artigo é o de tentar entender como a questão socioambiental é tratada na dinâmica urbana. Para isso, realizamos pesquisa na região nordeste da cidade de São Paulo (distrito Vila Medeiros[4]), envolvendo 185 sujeitos de pesquisa (179 moradores e seis servidores da prefeitura diretamente relacionados às atividades do poder público no lócus de investigação). A amostra relativa aos moradores estratifica-se em três grupos: 57 adultos, 62 jovens cursistas do ensino médio e 60 jovens do ensino fundamental. Sobre ela iremos nos deter em seguida.

2. EM TORNO DA PESQUISA

No distrito paulistano em que se realizou a investigação[5], foi constatado que a minoria dos respondentes declara-se confortável ao caminhar pelas ruas de seu bairro. Os resultados demonstram que, de 179 pessoas (o total da amostra correspondente aos moradores), 105 (ou 58,66%) manifestam oscilação entre mal-estar e bem-estar, conforme o logradouro pelo qual passam, enquanto 38 pessoas (21,23%) declaram sentir frustração e tristeza com a paisagem encontrada nas ruas da região onde moram.

1 LATOUCHE, S. **Pequeno tratado do decrescimento sereno**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

2 Muniz Sodré alerta para a neutralização ou pasteurização da "dinâmica tensional inerente ao jogo democrático da cidadania ativa" operada pela expansão do consumo "no quadro confortável da inserção dos indivíduos no mercado de trabalho" — o que tem acontecido "sem conflitos, ao contrário do que costuma ocorrer no plano dos direitos reais ou daqueles ligados ao trabalho" (SODRÉ, 2014, p. 297). Trata-se de mais um viés para a análise dos aportes midiáticos vinculados à questão socioambiental.

3 SALDIVA, P. et al. **Meio ambiente e saúde: o desafio das metrópoles**. São Paulo: Ex-Libris Comunicação Integrada, 2010.

4 O distrito Vila Medeiros (subprefeitura V. Maria — V. Guilherme) possui 7,80 km², população total de 129.919 habitantes (cf. censo 2010-IBGE), e múltiplos problemas socioambientais. Abrange os bairros: V. Medeiros, V. Sabrina, V. Ede, V. Gustavo, V. Munhoz, V. Nivi, Jd. Brasil, Jd. Julieta, Parque Rodrigues Alves, Conjunto Promorar Fernão Dias e uma parcela de bairros circunvizinhos, como o Parque Edu Chaves.

5 Os dados de campo que subsidiaram a elaboração deste artigo — a partir dos quais os autores promoveram reflexões acerca da questão ambiental e dos seus vínculos com a educomunicação — foram extraídos da pesquisa de mestrado finalizada em 2013 por Sandra P. Falcão, no PPGCOM da ECA-USP, sob a orientação do Prof. Dr. Adilson Citelli.

Também foi possível notar que essa sensação de desconforto se amplia conforme avança a faixa etária dos respondentes: para os jovens do ensino fundamental ela é menor (11,67%), para os do ensino médio alcança 19,35%, enquanto para os adultos o indicador salta para 33,33%. Parece-nos, desta sorte, que o desgaste relacionado aos sentimentos negativos diante do espaço circundante acompanha de maneira crescente os moradores. O índice dos que manifestam satisfação com o meio ambiente ao se deslocarem pelo bairro é reduzido para todos os grupos, sendo que, em relação aos demais segmentos, apenas os jovens do ensino fundamental revelam bem-estar absoluto um pouco maior.

Tal maioria, a confirmar diferentes graus de mal-estar urbano — vinculados, especificamente, à temática deste artigo —, revela, entretanto, nunca ter acionado o poder público por meio dos canais de comunicação da prefeitura em busca de melhorias socioambientais para o seu distrito, bem como assevera não haver sido informada pelas autoridades acerca dos problemas que acometem o meio ambiente, ou mesmo sobre ações existentes na região para minimizá-los ou combatê-los, conforme atestam os gráficos abaixo:

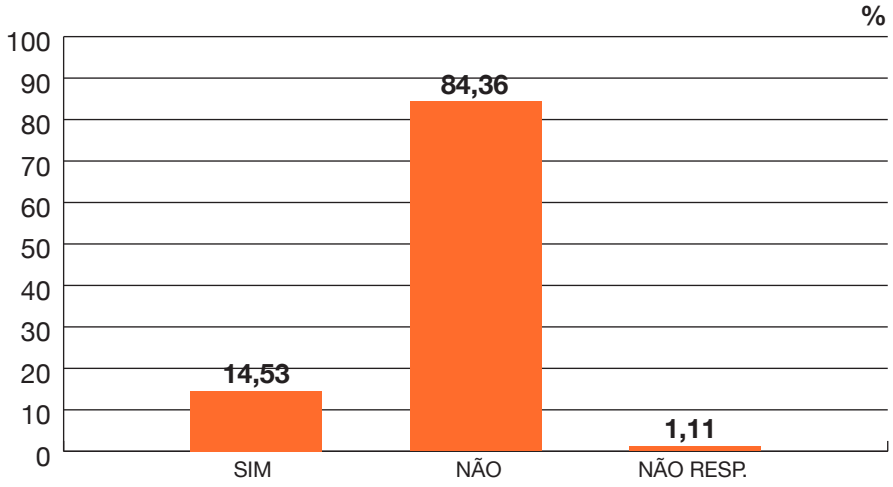


Gráfico 1 — Já se comunicou com o poder público quando percebeu algum problema ambiental no seu bairro?

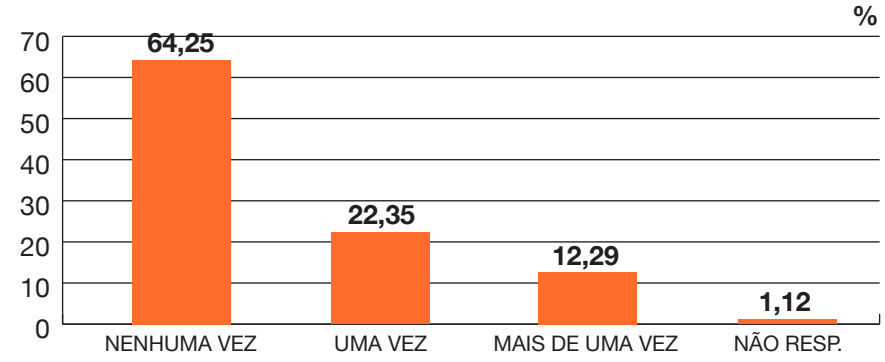


Gráfico 2 — Com que frequência recebeu informações do poder público, no último ano, sobre problemas ambientais da região ou sobre atividades promovidas para combatê-los?

Os segmentos populacionais afeitos à nossa pesquisa (cujo rol de idades oscila entre 13 e 80 anos) demonstram conhecer as mazelas ambientais existentes e revelam algum entendimento quanto às suas causas. Falta-lhes, entretanto, disposição maior para a participação nos debates relativos à esfera ambiental urbana. Isso nos leva, como educadores, a pensar em propostas que ajudem no redirecionamento da vida associada e que sejam capazes de ir além dos atuais determinativos mercantis — para os quais as cidades viraram lugares a ser ocupados pela dinâmica da expansão imobiliária, com seus interesses especulativos, raramente consoantes com as necessidades dos cidadãos.

Pensamos que acionar as possibilidades oferecidas pela interface comunicação-educação pode contribuir para melhorar a compreensão da temática do meio ambiente, tendo em vista as potencialidades oferecidas pelo conhecimento mais detalhado dos processos que envolvem a produção, circulação e recepção das mensagens e discursos afins. Tal movimento enseja promoção educacional capaz de aproximar a cidadania (sobretudo dos jovens que frequentam o ensino básico) dos mecanismos reflexivos e deliberativos em torno dos problemas constituídos pelo rizoma comunicativo que envolve a educação socioambiental.

Por esta via, ao mobilizar o potencial contido no movimento entre a comunicação (compreendidos desde os dispositivos tecnológicos até a própria construção das mensagens) e a educação, viabiliza-se o debate sobre a questão socioambiental de forma mais orgânica e articulada. Da mesma maneira, ativar a interface comunicação/educação faculta-nos pontuar algumas contribuições daí resultantes para o debate proposto neste artigo: a) ensejar motivação para a busca de sentidos despidos do véu cintilante disposto pelo mercado à frente de qualquer reflexão mais questionadora sobre o meio ambiente; b) solicitar ações abrangentes do poder público em direção ao aprimoramento dos modelos administrativos que têm como função promover a coparticipação do cidadão em projetos para a reversão de agravos ao ambiente; c) encorajar os cidadãos comuns a enfrentar interesses econômicos de grupos que ferem o direito, individual e comunitário, a uma existência saudável; d) promover transformações em contextos escolares, que conduzam à percepção segundo a qual as salas de aula não estão desconectadas do seu entorno e por isso lhes cabe, de maneira inequívoca, contribuir para tratar dos agravos ambientais, que, em cidades como São Paulo, se tornam gritantes em bairros periféricos.

3. COMUNICAÇÃO AMBIENTAL URBANA E QUALIDADE DE VIDA

Ainda que em escala distante da ideal, amplificam-se entre os cidadãos as preocupações relativas aos problemas ambientais globais e locais, seja graças à constatação pura e simples de que os recursos naturais são finitos (e mais uma vez o racionamento de água em São Paulo, Rio de Janeiro ou Minas Gerais exemplifica a gravidade do problema), seja por conta do trabalho incessante

dos veículos de comunicação para tornar esse debate e seus desdobramentos acessíveis à população. De toda forma, independentemente da unidade midiática a dar voz aos impasses, é notório que tanto as vertentes mais comprometidas da comunicação social (incluindo a mídia especializada em meio ambiente) quanto aquelas de duvidoso contributo guarnecem a audiência de argumentos loquazes para situar a temática. Em contrapartida, a despeito de haver sido ampliado o envolvimento dos cidadãos e cidadãs com o conjunto de assuntos relacionado à discussão socioambiental, em termos gerais, "a grande maioria da população jamais participou de alguma forma de organização social que vise a promoção da qualidade de vida"[6].

Para Giacomini Filho, esse conceito firma-se como uma composição de múltiplos fatores, de maneira que "cada atividade social ou ambiental pode estar relacionada com a qualidade de vida e sob este prisma ser estudada". Segundo o autor, a comunicação social deve ser vista como elemento basilar, pelos mais diferentes ângulos sob os quais se abordem os parâmetros vinculados ao aspecto qualitativo da vida humana, porque "o processamento da informação é fundamental nos procedimentos de tomada de decisão, seja no âmbito do consumidor, do cidadão ou da sociedade"[7]. Tal exercício analítico torna viável identificar, por distintos caminhos, as práticas que mais poderiam contribuir para que fosse repensado o modo de viver nas grandes cidades.

Ademais, diante da constatação de Giacomini — ainda válida, embora publicada há alguns anos — de que tanto as instituições quanto os instrumentos de comunicação social têm se empenhado mais em trabalhar aspectos ambientais vinculados às dificuldades cotidianas em urbes de grande porte, como São Paulo, intrigam-nos os resultados tímidos obtidos diante da urgência absoluta de providências concretas implantadas em larga escala. Para efeito comparativo — embora noutra latitude —, reportemo-nos à China, que não é propriamente um modelo de atenção socioambiental, mas que vem tomando providências no sentido de implantar um cinturão verde com centenas de quilômetros de extensão para combater os graves distúrbios ambientais que se abatem sobre algumas de suas principais cidades em decorrência da expansão econômica predatória das últimas décadas[8]. A fim de exemplificar, em território brasileiro, certas "ausências inexplicáveis", basta observarmos que um dos problemas relacionados à falta de água na cidade de São Paulo é o desmatamento nas áreas próximas ao sistema Cantareira. E isso foi feito tanto para a ampliação de pastagens (logo, o caráter agressivo de certo tipo de exploração econômica da terra) quanto para abrigar ocupações irregulares (outra face ligada ao uso do solo urbano, que lança, para além das periferias, enormes contingentes humanos). Equivale afirmar, falamos de um movimento ancorado em certas dinâmicas do capital que tratam a questão do ecossistema, na melhor das hipóteses, como mero exercício retórico.

Em busca de respostas para o que, no cenário aventado, conecta-se à perspectiva de escrutínio da linguagem do descompromisso com o meio ambiente urbano, nosso itinerário investigativo considera residir na comunicação uma das

6 LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 31.

7 GIACOMINI FILHO, G. Comunicação e qualidade de Vida. In: DENCKER, A. F. M.; KUNSCH, M. M. K. (orgs.). **Comunicação e meio ambiente**. São Paulo/São Bernardo do Campo: Intercom/Imes, 1996, pp. 41-42.

8 Ver: **Com mais de 50 bilhões de árvores plantadas, China tem o maior programa de reflorestamento do mundo**. Disponível em: <http://operamundi.uol.com.br/conteudo/noticias/34676/revista+samuel+a+grande+muralha+verde.shtml>. Acesso em: 19 mar. 2015.

instâncias decisivas (conquanto nem sempre dirigida aos reais interesses da cidadania) para promover informação qualificada acerca da questão socioambiental.

É imperioso observar, ainda, que ao falarmos dos processos comunicacionais damos a eles dimensão maior, que não diz respeito apenas à grande mídia, mas também se refere a circuitos localizados que possam melhorar os fluxos de informação entre os setores públicos e os moradores de um bairro ou uma região da cidade — por exemplo, no que se refere a possíveis estratégias de comunicação pública levadas a termo por uma subprefeitura. Desse descompasso referente à comunicação ambiental resulta que os discursos envolvendo os temas da água, das árvores, das formas de ocupação espacial passam ao largo do cidadão e conduzem para dois tipos de silêncio da voz do "contribuinte": de um lado há o viés, por exemplo, da publicidade imobiliária, que afirma de modo unidirecional os princípios do inexorável crescimento urbano, e das possíveis compensações ambientais pela derrubada de quarteirões inteiros nas grandes cidades, e, de outro, a impossibilidade de o morador encontrar circuitos de comunicação que promovam o diálogo entre ele e o poder público.

Nossos sujeitos de pesquisa comprovaram essa constatação em diversos momentos do percurso. Quando indagados acerca de possíveis alterações fomentadas pela comunicação ambiental em circulação no distrito em que se circunscreve nosso trabalho, a maioria afirmou que ela não tem interferido no comportamento dos moradores, conforme explicita o gráfico abaixo:

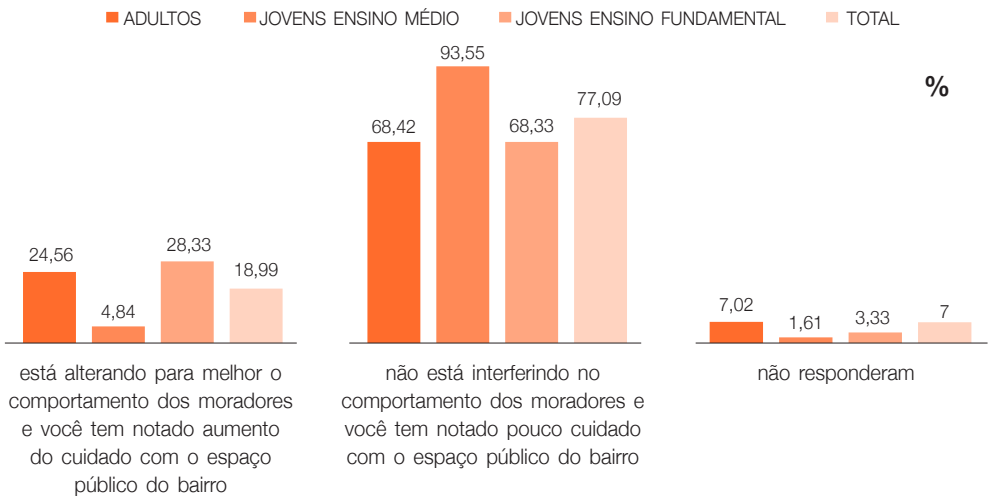


Gráfico 3 — Comunicação ambiental atual: visão do munícipe

Entendemos, em face desse dado e a muitos outros por nós recolhidos durante o trabalho de campo, que a internalização de valores ambientais coadunados à vida urbana carece de preparação mais cuidada do cidadão por parte das múltiplas instâncias comunicativo-educativas às quais cabe planejar/executar

abordagens viáveis para trazer o morador citadino à observação, à reflexão, ao estudo — formal/informal/não formal — da problemática socioambiental urbana.

Urge, pois, robustecer pontes participativas que questionem os atuais "desvalores" ambientais presentes (objetiva e subjetivamente) no ideário coletivo. Neste caso, convém frisar alguns contributos advindos da intersecção entre a Comunicação e a Educação — os aportes educomunicativos — como forma de ampliar espaços de intervenção capazes de contribuir para a formação de novos agentes sociais, voltados "ao pensar e ao agir no interior de um quadro histórico marcado por novos modos de organizar, distribuir e receber o conhecimento e a informação"[9]. A perspectiva educomunicativa, transdisciplinar, de acordo com Ismar Soares, coaduna-se com "o tratamento de assuntos complexos no âmbito dos denominados 'temas transversais'", como o meio ambiente[10] — este que em nossa visão passa a ser tema central para melhorar a existência nos conglomerados humanos.

O principal desafio hoje é que a urbe crie as condições necessárias para garantir aos cidadãos uma qualidade de vida, no mínimo, aceitável, afirma Pedro Jacobi. Tal repto convoca a proposição de uma nova cidadania ambiental — e esta envolve diretamente a participação do cidadão. O pesquisador afirma, ainda, que embora os mecanismos de envolvimento nas decisões ambientais tenham avançado e se institucionalizado nos últimos tempos, a grande maioria da população não toma parte deles, por desconhecimento de sua existência ou por descrença em sua eficácia[11].

Cabe ponderar, portanto, que as redes de conexão social da contemporaneidade evidenciam alcance para a promoção de um processo participativo em que a população tenha, de fato, voz e vez — desde que não manipuladas por interesses mercantis travestidos de preocupação ambiental. Heloiza Matos lembra que o processamento da informação feito por diferentes atores e por meio de diversos fluxos comunicativos configura maior conhecimento das regras do jogo político por parte dos cidadãos, que mobilizam informações disponibilizadas pela mídia e pela conversação diária. Tal mobilização de conhecimentos faculta-lhes "elaborar estratégias mais eficazes de participação e de cobrança de maior transparência e *accountability* (prestação de contas) de instituições governamentais"[12].

Frise-se, também, a necessidade de acompanhamento permanente (por todos aqueles que buscam, além do próprio engajamento, o envolvimento coletivo com o meio ambiente) dos processos democráticos que estimulem as pessoas a "fazer com"[13]. No distrito por nós estudado, há poucos lugares públicos utilizados para promover a deliberação coletiva sobre problemas urbanos por meio da reunião de moradores. Esta característica pouco contributiva coloca tal circunscrição geográfica na contramão do sentido do público "como dimensão de todos", para usar os termos de Pedro Lemos, segundo o qual política e cidade precisam ser "entendidos como *comunidade*"[14].

Se vislumbramos a diluição do sentido de comunidade em certas regiões da malha urbana — entre outros motivos, pela própria configuração do espaço físico —,

9 CITELLI, A. **Comunicação e educação — A linguagem em movimento**. 3. ed. São Paulo: Senac, 2004, p. 1.

10 SOARES, I. O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio.** São Paulo: Paulinas, 2011, p. 73.

11 JACOBI, P. R. **Cidade e meio ambiente: percepções e práticas em São Paulo.** 3ª. ed. São Paulo: Annablume, 2008 e Idem. **Políticas Sociais e ampliação da cidadania.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação FGV, 2000.

12 MATOS, H. **Capital social e comunicação: interfaces e articulações.** São Paulo: Summus, 2009, p. 107.

13 PUTNAM, R. D. **Bowling Alone – The Collapse and Revival of American Community.** Nova York: Simon & Schuster, 2000, p. 117.

14 LEMOS, Pedro Rocha. Políticas Públicas, Meio Ambiente e Gestão Participativa. In: PÁDUA, Elisabete M. M. de; MATALLO JR. Heitor (orgs.). **Ciências sociais, complexidade e meio ambiente.** Campinas: Papirus, 2008, p. 143.

haveremos de constituir estratégias comunicacionais que devolvam ao cidadão a capacidade não só de reflexão crítica sobre o meio onde vive, mas também a possibilidade de compartilhamento dessas reflexões. Uma vez configurados os espaços reflexivos, virtuais ou materiais, torna-se mais fluida a passagem à busca comunitária de soluções socioambientais para mazelas localizadas ou mesmo referentes a lugares que vão além da rua ou do bairro no qual moramos.

Há, ainda, outro ponto a ser pensado quando se deseja que tais espaços funcionem: o valor das mediações aí construídas. Os processos mediadores compõem hoje um quadro geral bastante distinto do encontrado anos atrás, quando as mediações institucionais desempenhavam um papel muito mais forte do que se verifica em nosso tempo[15]. Ou, como lembra Orozco Gómez:

> se antes as mediações institucionais próprias das diversas instituições sociais, às quais as audiências pertenciam, eram muito importantes na definição e orientação das produções de sentido, como a escola ou o Estado, por exemplo, agora essas instituições típicas da modernidade e do século passado perderam força[16].

Paralelamente ao movimento detectado, e reforçando o ponto de vista de Orozco, percebemos a capilaridade comunicacional crescente pela via das redes de relacionamentos e diversas outras trilhas digitais. De acordo com Manuel Castells, existe na sociedade em geral "um salto dos movimentos sociais organizados para os movimentos sociais em rede", cuja base são coalizões constituídas em torno de valores e projetos. Tais deslocamentos, na visão do estudioso, figuram entre os mais importantes na atualidade, e dependem crucialmente da capacidade de comunicação e do estímulo à participação dos cidadãos[17].

A análise da capilaridade comunicacional que cada vez mais se presta aos movimentos de valores — quando observada a partir do prisma que nos interessa investigar — leva-nos, entre outras implicações, à reflexão sobre a produção de sentido ambiental ligado a múltiplas interfaces. Uma delas perpassa o trinômio Comunicação-Educação-Ciência Ambiental. Citelli, analisando liames entre Comunicação/Educação, recorda-nos que a reflexão crítica acerca dos processos comunicacionais hoje não é o que denomina "compreensão amarga da busca permanente dos fatores de alienação, mentira de classe, manipulação etc.", mas se trata de

> instaurar uma prática de busca e entendimento dos processos constituidores dos sentidos, algo comprometido com o encontro das estruturas significativas, sejam elas de puro deleite, prazer difuso provocador do riso, sobriedade analítica, seja mesmo *a necessária resposta social que pede participação e envolvimentos transformadores*[18].

Nessa perspectiva, fortalecer a interface Educação e Ciência Ambiental como elemento passível de colaboração na mudança das condições socioecológicas que marcam as grandes cidades depende da contribuição decisiva dos transcursos comunicacionais na geração de sentidos capazes de envolver a sociedade.

15 Acerca do desajuste entre o tempo social acelerado e ritos das instituições tradicionais, ver: Rosa, Hartmut. **Social Acceleration. A New Theory of Modernity.** Nova York: Columbia University Press, 2013.

16 OROZCO GÓMEZ, G. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, D. (org.). **Sociedade midiatizada**. Mauad, 2006, p. 89.

17 CASTELLS, M. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, D. (org.). **Por uma outra comunicação.** Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 277.

18 Idem, p. 17, grifo nosso.

Loureiro, Layrargues e Castro correlacionam "ecocidadania" e educação brasileira, sobretudo na região sudeste — aquela em que se encontra a cidade de São Paulo e, por conseguinte, o distrito Vila Medeiros, onde recolhemos os dados da pesquisa que orientaram este artigo. Para os autores, o nível reduzido de consciência socioambiental no sudeste tem relação direta com a falta de exercício da ecocidadania: embora concentre o maior número de profissionais com ensino superior e seja a região com maior índice de escolaridade do país, aí se revelam inúmeros casos de irresponsabilidade e menoscabo ambiental. Evidenciam-se, portanto, "equívocos na escolarização, deficiente repercussão dos resultados do processo ensino-aprendizagem no cotidiano dos indivíduos ou, ainda, sua desvinculação com os problemas da vida fora das escolas"[19].

No caso do distrito em tela, verificamos que respondentes em processo de escolarização conseguem identificar problemas ambientais nos logradouros pelos quais circulam, mas não parecem encontrar vínculo dessa temática com as questões abarcadas no interior da escola, ou, ainda, nos espaços educativos existentes fora do ambiente escolar.

A perspectiva reducionista[20] representada pelo oferecimento de "uma abordagem educacional acrítica" e "uma leitura conservadora sobre o mundo do trabalho, a problemática ambiental e o modo de produção capitalista" direciona o fazer educativo para uma ética comportamentalista-individualista que deixa de avaliar o peso dos diferentes atores sociais — Estado, mercado, sociedade, comunidade, indivíduo —, sustenta Novicki[21].

Tal forma de oferecer educação aos jovens inviabiliza o avanço da formação, reflexão e ação tendo em vista a complexidade ambiental contemporânea — em particular quando falamos do ensino básico, lugar que reúne os milhões de jovens cuja forma de ver e pensar o mundo pode ser decisiva no trato da temática socioecológica. E também há responsabilidade dos meios de comunicação nesse processo equivocado, consoante Coimbra, para o qual os *media* "produzem ou retransmitem mensagens e programas de interesse ambiental, porém, muitas vezes, inadequados ou reducionistas", razão pela qual seus efeitos se tornam duvidosos junto aos cidadãos[22].

Uma abordagem educomunicativa bem planejada poderia redirecionar os fluxos de educação ambiental em circulação tanto nos dispositivos midiáticos quanto nas escolas e demais instituições/entidades/instâncias em que essa comunicação ambiental se realiza. O esforço permitiria reverter certa dinâmica maquinal que atravessa as apropriações das ofertas comunicativas recebidas diariamente.

4. CONCLUSÃO

Os trânsitos discursivos multidimensionais[23] de natureza socioambiental expostos neste artigo apontam para lacunas nos fluxos de comunicação ambiental operados do poder público em direção aos cidadãos, dos cidadãos em direção

19 Idem, p. 31.

20 NOVICKI, V. Práxis: problematizando consciência e participação na educação ambiental brasileira. In: LOUREIRO, C. F. B. (org). **A questão ambiental no pensamento crítico — Natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007; FOLADORI, G. El concepto de desarrollo sustentable treinta años después. **Revista Desenvolvimento e meio Ambiente**, n. 1, pp. 41-56, jan./jun. 2000. Editora da UFPR; GRÜN, M. **Ética e educação ambiental — A conexão necessária.** 14. ed. Campinas: Papirus, 2011.

21 NOVICKI, op. cit., p. 140.

22 COIMBRA, J. A. A. Linguagem e Percepção Ambiental. In: PHILIPPI JR, A.; ROMÉRO, M. A.; BRUNA, G. C. (ed.). **Curso de gestão ambiental**. Barueri: Manole, 2004, p. 546.

23 CITELLI, A. **Comunicação e culturas do consumo: novos desafios para a educação.** Palestra/mesa-redonda. II Congresso Internacional em Comunicação e Consumo. São Paulo, ESPM, 15 e 16/10/2012.

ao poder público, entre os cidadãos e nas trocas que envolvem instituições/entidades, no distrito objeto deste texto.

Do trajeto reflexivo aflora, por conseguinte, aspecto merecedor de análise amiudada, a ser desenvolvida em outro momento, acerca do papel das unidades comunicativas das quais partem e às quais retornam fluxos como aqueles acompanhados ao longo de nossa investigação. Estariam tais trocas facultando a redução da lacuna (comprovada em nossa pesquisa) no que tange ao empoderamento dos munícipes para questionar representações sociais sedimentadas, cuja ancoragem freia/desestimula ou não permite ações ambientais proativas?

Verificamos no percurso investigativo a necessidade de potencializar a chegada, a interpretação e a transformação da informação ambiental urbana de maneira a construir ou restaurar os elos que possibilitem aos moradores refletir e agir sobre "desvios" redutores da qualidade de vida. Estariam os inúmeros aportes midiáticos socioambientais com os quais os cidadãos têm contato contribuindo para a realização desse propósito?

Extrapolando, então, as questões afeitas à região abrangida por nosso trabalho, a partir da experiência acumulada na área da comunicação sobre o meio ambiente e das pontes teóricas que logramos desenvolver sob o prisma educomunicativo, intentamos promover contributo reflexivo mais abrangente, voltado à internalização de valores capazes de realimentar a proatividade cidadã no plano socioambiental. Desse ponto de vista, consideramos: selecionar aportes midiáticos e analisá-los, preferencialmente em grupos, discuti-los de pontos de vista múltiplos — a fim de promover ampliação da reflexão socioambiental em quaisquer esferas vislumbradas como propícias — oferece-se como alternativa importante.

Enfatizamos, pois, a premência de desenvolver na universidade e nas comunidades urbanas projetos que permitam resgatar, reorganizar, reconectar e redistribuir saberes a respeito de comunicação ambiental — discutindo-os com a sociedade civil nos lócus de pesquisa aos quais estejam vinculados os pesquisadores. A ideia do reenvio e da geração de novos fluxos comunicativos em torno da análise dos problemas detectados e comunicados aos moradores da urbe guarda força exponencial, a nosso ver, para redimensionar a participação e o empoderamento cidadão por meio dos multidispositivos comunicacionais.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, D. (org.). **Por uma outra comunicação**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

CITELLI, A. **Comunicação e educação — A linguagem em movimento**. São Paulo: Senac, 2004, 3. ed.

_____. **Comunicação e culturas do consumo: novos desafios para a educação**. Palestra/mesa-redonda. II Congresso Internacional em Comunicação e Consumo. São Paulo, ESPM, 15 e 16/10/2012.

_____. Educar para a comunicação. Sesc TV, São Paulo, n. 92, p. 10, nov. 2014. Disponível em: < www.sescsp.org.br/online/artigo/8461_EDUCAR+PARA+A+COMUNICACAO#/tagcloud=lista>. Acesso em: 10 mar. 2014.

COIMBRA, J. A. A. Linguagem e Percepção Ambiental. In: PHILIPPI JR. A.; ROMÉRO, M. A.; BRUNA, G. C. (ed.). **Curso de Gestão Ambiental**. Barueri: Manole, 2004.

FALCÃO, S. P. **Comunicação e educação ambiental na construção de sentidos urbanos**. Dissertação de Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FOLADORI, G. El concepto de desarrollo sustentable treinta años después. In: **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 1, pp. 41-56, jan./jun. 2000. Editora da UFPR.

GIACOMINI FILHO, G. Comunicação e Qualidade de Vida. In: DENCKER, A. F. M. e KUNSCH, M. M. K. (orgs.). **Comunicação e meio ambiente**. São Paulo/São Bernardo do Campo: Intercom/Imes, 1996.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental — A conexão necessária**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2011.

JACOBI, P. R. **Cidade e meio ambiente: percepções e práticas em São Paulo**. 3. ed. São Paulo: AnnaBlume, 2008.

_____. **Políticas sociais e ampliação da cidadania**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação FGV, 2000.

LATOUCHE, S. **Pequeno tratado do decrescimento sereno**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

LEMOS, P. R. Políticas Públicas, Meio Ambiente e Gestão Participativa. In: PÁDUA, E. M. M.; MATALLO JR. H. (orgs.). **Ciências Sociais, complexidade e meio ambiente**. Campinas: Papirus, 2008.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES P. P., CASTRO, R. S. (orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate.** São Paulo: Cortez, 2008.

MATOS, H. **Capital social e comunicação: interfaces e articulações.** São Paulo: Summus, 2009.

NOVICKI, V. Práxis: problematizando consciência e participação na educação ambiental brasileira. In: LOUREIRO, C. F. B. (org). **A questão ambiental no pensamento crítico – Natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

OROZCO GÓMEZ, G. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, D. (org.). **Sociedade midiatizada**. Mauad, 2006.

PUTNAM, R. D. **Bowling Alone — The Collapse and Revival of American Community**. Nova York: Simon & Schuster, 2000.

ROSA, H. **Social Acceleration. A New Theory of Modernity**. Nova York: Columbia University Press, 2013.

SALDIVA, P. (et al.). **Meio ambiente e saúde: o desafio das metrópoles**. São Paulo: Ex-Libris Comunicação Integrada, 2010.

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

SODRÉ, M. **A ciência do comum — Notas para o método comunicacional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Media literacy, memória e eleições — como jovens interpretam o apelo à memória na campanha presidencial de 2014

Roseane Andrelo
Professora da Pós-Graduação em Comunicação e do curso de Comunicação Social — Relações Públicas da Unesp.
E-mail: roseane.andrelo@faac.unesp.br

Wanessa Valeze Ferrari Bighetti
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Unesp.
E-mail: wanessa_ferrari@hotmail.com

Resumo: Saber interpretar as informações disponibilizadas pela mídia é prerrequisito fundamental para compreender as mais diversas engrenagens que movem a sociedade. Em época de eleições, a alfabetização midiática se faz ainda mais necessária. Isso porque candidatos às vagas do poder público apelam às diferentes técnicas comunicacionais para convencer os eleitores de que são a escolha certa. Uma dessas técnicas é o resgate do passado histórico. Avaliar como jovens eleitores com idade entre 17 anos e 18 anos interpretam o apelo à memória nas campanhas eleitorais de 2014 para a presidência é o objetivo deste trabalho. A metodologia constituiu-se na realização de uma atividade em grupo, em um escola de Bauru-SP, que envolveu a aplicação de questionário, o desenvolvimento de uma campanha e o debate entre os participantes.

Palavras-chave: memória; jovens; eleições; *media literacy*; mídia-educação.

Abstract: Knowing how to interpret the information provided by media is a key pre-requisite to understand the various gears that move the society. At election time, media literacy is even more necessary. That's because candidates appeal to different communication techniques to convince voters that they are the right choice. One of these techniques is the rescue of the historical past. Investigating how young voters aged between 17 and 18 years old interpret the call for memory in election campaigns in 2014 for the presidency is the objective of this work. The methodology consists in carrying out a group activity in a school in the city of Bauru, state of São Paulo, which involved a questionnaire, the development of a campaign and a debate between participants.

Keywords: memory; young people; elections; media literacy; media-education.

Recebido: 04/02/2015
Aprovado: 06/04/2015

1. INTRODUÇÃO

O acesso à informação é direito básico e primordial de todo cidadão. Por meio dele, é possível reivindicar outros direitos fundamentais, como o direito à educação, à saúde e à moradia. Nesse sentido, os meios de comunicação cumprem papel importante ao fazer a mediação entre os assuntos considerados públicos e o que a sociedade conhece deles. Dessa forma, na maioria dos casos, a sociedade tem informação sobre leis e debates acerca de formulação de políticas públicas, entre outros temas relevantes, a partir do que é divulgado pela mídia e da forma como isso é feito.

Mas garantir o acesso à informação não basta. É preciso formar cidadãos capacitados para "ler", interpretar e saber fazer uso das informações fornecidas pela mídia. À criação e ao desenvolvimento dessas habilidades midiáticas se dá o nome de *media literacy*, ou mídia-educação.

Media literacy pode ser definida como "formação para a compreensão crítica das mídias, mas também se reconhece o papel potencial das mídias na promoção da expressão criativa e da participação dos cidadãos, pondo em evidência as potencialidades democráticas dos dispositivos técnicos de mídia"[1].

Dessa forma, entende-se que a educação para a mídia deve ter início ainda na idade escolar e deve estar integrada às diversas disciplinas oferecidas na matriz curricular, de modo que a desenvoltura de habilidades para lidar com a enxurrada de informações do mundo moderno se torne algo natural, uma capacidade intrínseca ao cidadão.

A necessidade da educação para a compreensão crítica das mensagens emitidas pelos meios de comunicação fica ainda mais evidente quando depende do cidadão comum tomar decisões que têm o poder de definir o futuro do país, como no caso das eleições. Isso porque são as campanhas comunicacionais dos candidatos que contêm informações sobre o plano de governo e suas propostas. Saber identificar os artifícios de convencimento utilizados é fundamental para formar opinião e definir escolhas.

Uma técnica frequentemente empregada por políticos em época de eleições é o apelo à memória. Resgatar o passado histórico é uma forma de fortalecer a identidade, criar uma reputação e ascender na memória dos cidadãos uma trajetória de atuação histórica pautada na responsabilidade, na ética, no trabalho e na confiança.

Entender e avaliar como jovens eleitores de 17 e 18 anos interpretam o apelo à memória nas campanhas eleitorais de 2014 para a presidência é o principal objetivo do presente trabalho. Para isso, foi realizada uma intervenção em uma escola privada durante a campanha para primeiro turno.

2. MÍDIA-EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL

O acesso à informação de qualidade é primordial para a democracia e para a reivindicação de direitos fundamentais. Isso porque a informação é um direito

1. BÉVORT, E.; BELLONI, M.L. Mídia-educação, conceitos, história e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, set./dez. 2009, p. 1087. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

básico de todo cidadão, capaz de possibilitar a escolha política consciente, de ampliar direitos sociais e de garantir direitos civis.

Grande parte do acesso à informação é realizada por meio das mídias, sejam tradicionais, como jornal impresso, rádio e televisão, ou as novas tecnologias de informação e comunicação, como a internet. Dessa forma, pertence às mídias o importante papel democrático de mediar a realidade entre a sociedade e o poder público, fornecendo insumos para o exercício da cidadania.

Porém, apenas garantir o acesso à informação não basta. É preciso oferecer aos cidadãos, em especial aos jovens, a formação necessária para saber analisar e utilizar as informações disponibilizadas pela mídia. Nesse sentido, é preciso que o cidadão, desde a infância e por meio da educação, seja capacitado a extrair da informação subsídios para pensar seu cotidiano de maneira crítica e agir de forma engajada e inclusiva.

Em outras palavras, "as competências adquiridas pela alfabetização midiática e informacional podem equipar os cidadãos com habilidades de raciocínio crítico, permitindo que eles demandem serviços de alta qualidade das mídias e de outros provedores de informação"[2].

Bévort e Belloni[3] ressaltam a importância atual da *media literacy* nas mais diversas instâncias: para lidar com a onipresença das mídias na vida social, para lutar contra as desigualdades de acesso às diferentes mídias e para a formação de competência crítica para uso das informações disponibilizadas pela mídia, considerando as forças político-econômicas que as estruturam.

Entende-se que a alfabetização midiática e informacional deve ter início na fase jovem da formação do cidadão, tornando-o capaz de interpretar, avaliar e entender as informações a ele oferecidas pelos mais diversos meios de comunicação da contemporaneidade. Entre essas informações, estão aquelas relacionadas ao resgate da memória, conforme será debatido no próximo item.

3. MEMÓRIA COMUNICATIVA COMO FUNÇÃO SOCIAL

O registro da memória, seja ele oral ou escrito, foi a forma encontrada pelas diferentes sociedades espalhadas pelo mundo para preservar a história. Por meio dele, hábitos, comportamentos, fatos e curiosidades do passado se fazem presentes na sociedade contemporânea e servem como aprendizado, resguardando o passado e servindo na construção do futuro.

Mas a preservação da história de uma sociedade tem funções que vão além do simples registro do passado. Pode servir, principalmente, como ferramenta de criação e manutenção de uma identidade individual ou coletiva, promovendo a evolução pautada no retorno às raízes. "Armazenar informação é uma forma de manter a sabedoria[4]."

2 WILSON, C. et al. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: Unesco-UFTM, 2013, p. 16.

3 BÉVORT, E.; BELLONI, M.L., op. cit.

4 NASSAR, P. **Comunicação todo dia: coletânea de artigos publicados no Terra Magazine**. São Paulo: Lazuli Editora: Companhia Editora Nacional, 2009, p. 231.

Por conta desse potencial de resgate histórico, o registro da memória passou a ser alvo de interesse de instituições e personalidades, que enxergaram na técnica uma forma de evidenciar sua atuação, dando destaque a pontos positivos de sua trajetória. Memória, então, tornou-se o sinônimo de reputação.

Um dos grupos que fazem uso da memória para colocar em evidência sua reputação é o dos políticos. Especialmente durante época de eleições, campanhas pautadas no passado histórico tentam convencer eleitores de que os representantes em questão possuem caminhadas sólidas e confiáveis pelos percursos da vida pública e que são dignos de votos para ingressar ou se manter no posto.

O apelo à memória geralmente aponta conquistas importantes dos candidatos em questão e lança mão de recursos que remetem ao passado e que provam tais feitos, como matérias antigas de jornais, revistas e TV, fotos em preto e branco, depoimentos de pessoas que viveram aquela fase e fizeram questão de dar testemunho.

> Se a memória de um produto é boa, compramos. Se a memória que temos de um político é boa, votamos. A força da experiência passada está presente construindo ou demolindo empresas e carreiras [...]. E a memória — boa ou ruim — registrada em documentos ou na cabeça das pessoas é o que consolida a reputação[5].

E se a memória é capaz de construir uma boa reputação, o inverso também é possível. Expor fatos que depõem em favor do candidato que concorre à disputa eleitoral muitas vezes não é suficiente para apagar as manchas do passado.

O recorte da realidade realizado sob um ponto de vista parcial, característico do apelo comunicativo à memória, pode ter efeito reverso e colocar em xeque a confiança entre a organização e seu público. Ou entre o político e seus eleitores. "A falta de confiança na governança das organizações tem também efeito sobre a reputação das empresas, instituições e seus dirigentes. E reputação é sentimento profundo de alguém a respeito de outro. É, no fundo, memória boa ou memória ruim que temos dos outros[6]."

Mas como pensar o apelo à memória voltado aos jovens eleitores, que tão pouco vivenciaram o passado histórico do país? Resgatar fatos da trajetória histórica de um candidato pode ajudar na conquista de votos? Qual o papel da mídia nesse processo?

Vale ressaltar que o apelo à memória é uma ferramenta comunicativa que pode depor a favor das organizações modernas e até mesmo de pessoas da vida pública. Contudo, é preciso que essa trajetória seja sólida para que alcance o sentido desejado. Nos dias atuais, os jovens, apesar de não terem vivenciado fatos que aconteceram há muito tempo, possuem ferramentas para se informar, confrontar dados e chegar a opiniões, que são facilmente veiculadas nas redes sociais e assumem grande proporção.

"Para conhecer uma empresa, avaliá-la com coerência e responsabilidade, crer no seu discurso e estabelecer uma relação de confiança, é preciso olhar sua trajetória no tempo, na perspectiva histórica, que contém todas as suas responsabilidades cumpridas ou não."[7] Em analogia aos candidatos a cargos

5 Idem, p. 224.

6 Idem, p. 164.

7 Idem, p. 188.

públicos, é possível pensar que o passado divulgado também cria confiança e, portanto, essa tem sido uma estratégia usada em diversas campanhas.

4. METODOLOGIA

Diante desse contexto e à luz da fundamentação teórica, foi selecionada uma sala de ensino médio do Colégio Athena Etapa, localizado em Bauru-SP, composta por 17 alunos com idade entre 17 e 18 anos, época em que primeiro voto é permitido ou passa a ser obrigatório. A ação foi realizada durante o período de 1 hora e 30 minutos, na semana que antecedeu o primeiro turno das eleições presidenciais de 2014.

No primeiro momento, os estudantes assistiram a vídeos dos três candidatos à presidência da República com mais intenções de voto nas pesquisas eleitorais e que trabalharam o apelo à memória: Aécio Neves, Dilma Rousseff e Marina Silva. Na sequência, responderam um questionário com dez questões que envolviam os três pilares básicos do trabalho: *media literacy*, habilidade informacional e memória.

A próxima etapa consistiu na elaboração de propostas de ações comunicacionais, com ou sem o apelo da memória, que focassem o público jovem. A intenção era que cada grupo tentasse convencer os colegas de que o candidato representado por eles era a melhor opção de voto. Um debate encerrou a atividade.

5. O PAPEL DA MEMÓRIA PARA JOVENS ELEITORES

Todos os participantes da atividade souberam reconhecer nos vídeos traços de apelo à memória como ferramenta para a conquista de votos, embora nem todos tenham entendido que a história e a memória são a principal mensagem divulgada. Os alunos que analisaram o vídeo do candidato Aécio Neves, por exemplo, entenderam o conteúdo da mensagem de maneira mais geral, definindo-o com o uso da palavra "democracia". Já os alunos que analisaram o vídeo da candidata Marina Silva optaram por resumir o conteúdo da mensagem descrevendo parte da trajetória política da candidata. O grupo que analisou as informações da candidata Dilma Rousseff disse que o conteúdo da mensagem é de "apoio à presidente Dilma, mostrando feitos do passado e sua luta para um Brasil melhor".

Ainda que não tenham definido o conteúdo dos vídeos fazendo uso das palavras "história" ou "memória", todos os participantes reconheceram a função do uso de informações do passado no horário eleitoral gratuito, afirmando, cada grupo ao seu modo, que a história é capaz de estabelecer a imagem de um candidato e fortalecer sua identidade; e que sua evocação cumpre a função de relembrar a trajetória histórica em um momento de definição para o futuro do país, em que a experiência, a responsabilidade e as ações do passado contam pontos contra ou a favor de cada candidato.

Também foi consenso entre os alunos a afirmativa de que é importante conhecer o passado de um candidato antes de decidir o voto. "Para analisar se o candidato merece ser confiado ou não para presidir o Brasil", "porque o passado influi na reputação do candidato" e porque "mostra por onde ele passou na política e o que fez" foram partes das respostas. Mesmo sem conhecer teorias que explicam a função comunicacional da memória, os participantes fizeram uso de palavras-chave que norteiam tais teorias, como reputação e confiança.

Propostas de governo e o histórico dos candidatos à presidência, de seus vices e de seus partidos foram elencados como informações relevantes no momento de decidir quem vai presidir o país.

Apesar de todos concordarem que o resgate do passado da vida de um candidato é uma forma de conquistar votos, os alunos salientaram que nem sempre isso funciona e, às vezes, pode atrapalhar. O grupo que defendeu Marina Silva durante a atividade, por exemplo, disse que precisou "alterar um pouco" a visão que tinham da candidata para que conseguissem reunir argumentos de defesa. Para eles, o fato de ela ter trocado de partido muitas vezes não é visto como algo positivo e conota instabilidade. Buscando transformar esse fato em algo positivo, os alunos afirmaram que a candidata tem ideais mais elevados do que aqueles defendidos pelos partidos pelos quais ela passou. Questionados, os alunos disseram não entender isso como uma mentira, visto que o fato principal da história de Marina, mesmo com a mudança frequente de partido, se manteve o mesmo e argumentaram que apenas o expuseram de um ponto de vista diferente.

Mais uma vez, ainda que de forma não intencional, confirmaram o princípio básico que diferencia história de memória, que defende que a memória é a história carregada de afeto e sentimento, vista de ângulos pessoais e parciais. Dessa forma, o uso da memória como recurso comunicacional não necessariamente deve ser entendido como a representação fiel do passado.

O grupo que defendeu Dilma Rousseff também explorou intensamente a o passado para defender a candidata, citando programas desenvolvidos durante o governo dela, a regulamentação do Marco Civil e sua atuação contra a ditadura. O mesmo grupo se utilizou de falhas no passado de outros candidatos para colocar a reputação dos concorrentes em xeque. Quando questionados por membros de outros grupos sobre os casos de corrupção durante o governo do PT, os integrantes defenderam que os casos chegaram ao conhecimento da população porque a presidente incentivou a investigação e estimulou a punição, diferente dos casos de corrupção em outros partidos, que "foram varridos para debaixo do tapete". Mais um exemplo que confirma que o passado pode ser visto e interpretado por diferentes óticas, transformando-se em memória.

Os jovens demonstraram ter conhecimento sobre o passado histórico dos três candidatos em questão, citando partidos pelos quais Dilma, Aécio e Marina passaram, seus principais projetos e realizações durante a vida política e também deslizes.

Assim, fica claro que o histórico de um candidato é considerado e influencia na decisão de voto de jovens eleitores e que, do mesmo modo que pode ajudar, pode atrapalhar ao trazer à tona momentos de inconsistência.

Durante o debate, foi possível observar que os estudantes, apesar de não terem vivenciado o governo de outros partidos, visto que tinham cerca de 5 ou 6 anos de idade quando o PT assumiu o poder, demonstravam conhecer detalhes sobre os governos anteriores. Quando questionados de onde provinham essas informações, apontaram a escola, em especial as aulas de História, e também a família, como fontes primordiais. Afirmaram ainda que apesar de não terem vivido durante outros períodos políticos da história do Brasil, se interessam pelo assunto, que geralmente é levantado em sala de aula e debatido com pais e amigos, seja pessoalmente ou por meio das redes sociais.

Sobre o passado dos candidatos à presidência, os estudantes salientaram que acreditam que o resgate da história não deve ser realizado somente em época de eleições. Mas de forma que possa ser absorvido pelas pessoas diariamente, entendido como uma trajetória linear e, assim, se transformar em reputação.

6. OLHAR CRÍTICO SOBRE A MÍDIA

Os estudantes que participaram da atividade pareciam buscar por algum tipo de "pegadinha" nos vídeos exibidos, contestando as informações passadas. Contudo, apesar da desconfiança típica dessa faixa etária, sobretudo em relação a discursos políticos, identificaram poucos mecanismos comunicativos de convencimento utilizados pela mídia, no caso, pelo vídeo.

Foram citados por eles apenas o uso de fotografias antigas e de imagens em preto e branco. Um aluno apontou ainda o uso de *voice-over*, caracterizado pela narração da cena por um personagem que não está presente nas imagens, e tomou a iniciativa de explicar a função do recurso aos outros integrantes do grupo que desconheciam a técnica. A utilização de vídeos do passado como prova de atuação histórica dos candidatos; a narrativa adjetivada, em terceira pessoa; os fatos exibidos sequencialmente como uma espécie de linha do tempo; a repetição exaustiva do nome dos candidatos e os *jingles* ao final dos vídeos não foram percebidos pelos grupos.

Com base nessa constatação, é possível afirmar que os jovens possuem pensamento crítico com relação às informações divulgadas pelos meios de comunicação, contudo, não estão preparados para interpretar o conteúdo conotativo das mensagens, visto que desconhecem os mecanismos por meio dos quais as mensagens são construídas. A atividade que consistiu na elaboração de uma ação comunicativa para o candidato selecionado, voltada ao público jovem, com a intenção de convencer os colegas de sala, também colaborou para o entendimento sobre a criticidade que os jovens têm da mídia. Eles expuseram as formas e meios de comunicação que julgam mais convincentes.

O grupo que ficou responsável por defender a candidata Marina Silva optou pelo discurso com apelo histórico e escolheu a propaganda boca a boca como meio mais eficaz para a divulgação de suas propostas. Para eles, o contato visual e pessoal com a candidata seria um diferencial.

Os alunos que defenderam a candidata Dilma afirmaram que utilizariam a internet como principal meio de comunicação. Para eles, a ferramenta tem mais alcance e poder de convencimento que os meios tradicionais, pois conta com recurso multimídia e permite a interação. O grupo apostaria maciçamente na invasão das redes sociais, solicitando amizades e publicando conteúdo político na página de seus seguidores. Apontaram também a TV como um meio de comunicação interessante, mas ressaltaram que apostariam em horários que atinjam o público mais jovem. A linguagem escolhida foi a coloquial.

Já o grupo que defendeu o candidato Aécio Neves acreditou que a soma dos meios de comunicação é a forma mais completa de atingir o público jovem. Citaram que a melhor alternativa é adotar uma linguagem simples, porém correta, visto que se trata de um candidato à presidência. Além disso, ressaltaram que aproveitariam o tempo disponível durante o horário eleitoral gratuito para relembrar o passado de Aécio e expor novas propostas. Conteúdo novo todo dia seria o ideal, segundo o grupo. Os participantes destacaram a necessidade de um *jingle* que fosse fácil de memorizar e pudesse estar em todos os materiais de campanha.

Dessa maneira, é possível afirmar que mesmo sem entender a fundo os recursos de convencimento utilizados pelos meios de comunicação, os jovens eleitores possuem olhar crítico sobre o conteúdo das mensagens. Não é possível afirmar se essa criticidade midiática acompanha outros temas que não a política, visto que por ser um assunto mais denso, as eleições acionam o senso de alerta dos participantes.

7. ACESSO À INFORMAÇÃO

Os meios de comunicação, a escola e a família são as principais fontes de informação para jovens eleitores. Nesse cenário, os meios de comunicação cumprem o papel de divulgar informações em abundância. Já a lapidação destas, que gera opinião e olhar crítico, fica por conta da escola e da família.

Durante a atividade, jovens eleitores apontaram a TV e a internet como principais meios onde buscam informações sobre os candidatos. O *site* eleicoes2014.com.br e as páginas na *web* de partidos políticos, além de debates na TV, apareceram como as principais fontes consultadas. Mas não como as únicas. Os alunos demonstraram ter acesso facilitado às informações que buscam, fato que, somado à curiosidade típica da idade, colabora para o aprofundamento no assunto. Isso se torna perceptível pelo modo com que os alunos debateram o tema, contestando propostas e o passado histórico dos candidatos analisados.

Contudo, vale destacar que não são apenas as informações divulgadas pelos meios de comunicação as responsáveis por formar pensamento crítico a respeito das eleições. Boa parte dos créditos desta reflexão se deve à família e à escola. Segundo os alunos, é com ajuda de debates com professores, pais e amigos que eles conseguem discutir as informações, comparar propostas e formular opiniões.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da aplicação da atividade e da revisão de literatura, foi possível diagnosticar indícios que respondem ao principal questionamento do trabalho:

- Para os jovens eleitores, o apelo à memória nas campanhas eleitorais cumpre papel importante no momento de decisão do voto, pois ajuda a relembrar o passado do candidato e, desse modo, dá pistas de como ele agirá no caso de ser eleito.
- Os jovens eleitores entendem ainda que o apelo à memória é um recurso legítimo, uma vez que se pauta em fatos comprovados pela cientificidade da história para remeter e fortalecer a reputação dos candidatos às vagas de representantes do poder público.
- Contudo, apesar de interpretarem o apelo à memória como um recurso válido, os jovens eleitores ponderaram que, do mesmo modo que a técnica pode ajudar na conquista de votos, pode também atrapalhar. Atentos às discussões, os participantes demonstraram ter capacidade de contrastar informações de memória oferecidas pelos candidatos com suas próprias referências e recordações, notando incoerências e passando a contestar o conteúdo das mensagens. Tal postura demonstra posicionamento crítico por parte dos jovens com relação ao apelo à memória nas campanhas eleitorais, assinalando que, embora reconheçam que o uso da memória é pautado em fatos do passado dos candidatos, tais fatos são escolhidos com cautela por quem elabora as campanhas, selecionando o que interessa à reputação do candidato e deixando de fora o que pode prejudicá-lo.
- O acesso facilitado à informação, fato que se deve especialmente à internet, dá aporte ao pensamento crítico do jovem eleitor, visto que oferece diversos pontos de vista e permite aprofundamento no assunto.
- A família e a escola são os principais responsáveis pela formação do pensamento crítico relacionado à mídia. São eles os principais promotores/mediadores de debates que levam à reflexão e à formação de opinião.

Em suma, apesar de o universo da pesquisa ser restrito, avalia-se que o jovem interpreta o apelo à memória como um argumento legítimo nas campanhas eleitorais, que tem peso no momento de decisão dos votos. Assim, é possível considerar que o apelo à memória é um argumento interessante a ser trabalhado em ações de *media literacy*, pois informações históricas veiculadas com linguagem midiática, seja ela informativa ou publicitária, têm a conotação de verdades absolutas, e não de recortes ou mesmo de agregarem subjetividades. O olhar crítico a esse tipo de informação requer, portanto, a formação em mídia e também a reflexão sobre o papel das características da memória.

REFERÊNCIAS

BÉVORT, E.: BELLONI, M.L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, set./dez. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

LE GOFF, J. **História e memória**. Editora da Unicamp: Campinas, 1996.

MENDEL, T. **Liberdade de informação: um estudo de direito comparado**. Brasília: Unesco, 2009.

NASSAR, P. **Comunicação todo dia: coletânea de artigos publicados no Terra Magazine**. São Paulo: Lazuli Editora/Companhia Editora Nacional, 2009.

WILSON, C. et al. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: Unesco-UFTM, 2013.

O potencial significativo de *games* na educação: análise do *Minecraft*

Luciana Coutinho Pagliarini de Souza
Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. É professora do Programa de Mestrado em Comunicação e Cultura na Uniso.
E-mail: luciana.souza@prof.uniso.br

Angelica Caniello
Mestra em Comunicação e Cultura na Uniso, onde leciona Pesquisa Mercadológica, Sociologia da Comunicação e Marketing.
E-mail: angelica.caniello@prof.uniso.br

Resumo: O presente artigo apresenta reflexões sobre o potencial significativo de *games* introduzidos no ambiente escolar como prática interdisciplinar. Para fins de análise, utilizamos os princípios de aprendizagem dos bons *games*, listados por Gee[1] e delimitamos este estudo qualitativo na análise da linguagem de um *game* voltado para adolescentes que cursam o ensino fundamental II: *Minecraft*. Entre os resultados, destacamos que os *games* podem proporcionar diferentes tipos de experiência, aprendizagem e níveis de interação e ludicidade. A inserção de uma linguagem educacional (formal e informal) dialógica, lúdica, hipermidiática possibilita que o aluno seja um agente ativo do seu aprendizado, produtor e multiplicador de novos conhecimentos.

Palavras-chave: *game* educativo; linguagem hipermidiática; processos cognitivos; ludicidade; *Minecraft*.

Abstract: This paper presents reflections on the significant potential of games introduced in the school environment as an interdisciplinary practice. For analysis purposes, we use the principles of good game, good learning — listed by Gee[1] — and delimit this qualitative study on the analysis of the language of a game for teenagers attending elementary school II: *Minecraft*. Among the results, we emphasize that games can provide different kinds of experiences, learning and levels of interaction and playfulness. The introduction of an educational language (formal and informal) that is dialogical, playful and hypermediatic allows the student to be an active agent of his learning, a producer and multiplier of new knowledge.

Keywords: educational game; hipermediatic language; cognitive processes; playfulness; *Minecraft*.

1 GEE, J., P. Bons *videogames* e boa aprendizagem. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 27 n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 1 jul. 2013.

Recebido: 05/02/2015

Aprovado: 09/03/2015

1. INTRODUÇÃO

A educação formal, que tradicionalmente utiliza uma linguagem linear e verbal, concorre com a linguagem hipertextual da *web* que é mais dinâmica e potencialmente mais interativa e lúdica. Entre as mídias eletrônicas, certamente a que exerce mais fascínio entre as crianças e os adolescentes em idade escolar é o *game*.

Além de produto de entretenimento de grande sucesso comercial, o *game* constitui-se de uma linguagem capaz de auxiliar no desenvolvimento de habilidades cognitivas e competências exigidas pela sociedade atual. Acrescida do componente lúdico, essa linguagem se torna muito sedutora para o público infanto-juvenil.

Para Soares, Tupy e Schwartz[1] os *games*, tanto como mídia quanto como prática interdisciplinar, podem ser aplicados a processos considerados educomunicativos. Porém, os *games* não são todos iguais. A partir de um levantamento cuidadoso no Portal do Professor, desenvolvido pelo Ministério de Educação, constatamos que muitos jogos digitais, do gênero educacional, utilizados nas instituições de ensino e fora delas, repetem a mesma lógica do professor dentro da sala de aula. A partir daí, irrompeu a questão que direcionou o interesse por este estudo: o que difere um *game* capaz de promover um aprendizado interativo e lúdico de outro que se limita a ser uma transposição da apostila impressa em versão digital? Quais princípios requeridos na constituição da linguagem dos *games* favorecem a cognição? Entre as habilidades cognitivas que a frequência aos *games* tende a desenvolver, Santaella[2] destaca: aptidão lúdica, capacidade de experimentar novas situações como forma de solução de problemas, habilidade de improvisar, explorar e descobrir, capacidade de interpretar e construir modelos dinâmicos reais, capacidade de compartilhar conhecimento e comparar opiniões: "em quaisquer campos em que se aplicam, os jogos digitais levam os seus usuários a aprender sem perceber, de forma natural, além de desenvolver a habilidade para se trabalhar em equipe".

Representante notório da área de Educomunicação, Orozco Gómez[3] reforça que a prática do videojogo (*game*) envolve habilidades e reflexões em áreas do pensamento ou relacionadas a outras inteligências que não são estimuladas a partir das aprendizagens formais da escola.

O autor vislumbra uma transformação nos paradigmas do conhecimento, qual seja: passa-se do modelo centrado na transmissão de informação e de conhecimento por meio de repetição, memorização, reprodução para um paradigma centrado em exploração, tentativa e erro, experimentação, que tem na criatividade e não na reprodução o diferencial. É nesse novo paradigma que se deve "dar sentido" às novas tecnologias para a educação e, particularmente, aos videojogos.

Prosseguindo em nossas reflexões acerca dos princípios constituintes do *game* que contribuem para o desenvolvimento de habilidades de modo a favorecer o aprendizado dialógico e transformador, discorremos sobre a linguagem do *game* para, então, apresentarmos a análise do *Minecraft* à luz dos princípios de aprendizagem listados por Gee[4].

1 SOARES, I.O.; TUPY, F; SCHWARTZ, G. **Educomunicação e Videogames: uma abordagem de interface aplicada para Gestão**. XI SBGAMES. Brasília, nov. 2012.

2 SANTAELLA, Lucia. **Game também é cultura?** Seminário Internacional Rumos do Jornalismo Cultural, São Paulo, 2012. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=NZr5FnjWzTE>. Acesso em: 25 abr. 2013.

3 OROZCO GÓMEZ, G. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania.** São Paulo: Paulinas, 2014, p. 77.

4 GEE, op. cit.

2. A LINGUAGEM DO *GAME*: LUDICIDADE E INTERAÇÃO

O jogo, detalha Santaella[5], envolve tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião: "sem tensão não há jogo. Disso derivam as categorias do lúdico: ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo e entusiasmo". Para a autora, o lúdico é o lugar no qual as forças da razão e da sensibilidade se fazem presentes e, por ser um componente fundamental em um jogo, é o maior responsável pelo potencial de desenvolvimento de habilidades socioafetivas e cognitivas.

O fator lúdico permeia a nossa vida social. O espírito de competição lúdica, explica Huizinga[6], enquanto impulso social, é mais antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele, "como por um verdadeiro fermento". Portanto, na visão do autor, o jogo é uma atividade cultural, com função social. Da mesma forma que o homem é comunicativo por natureza, também é lúdico, "por isso associamos o ato de jogar não apenas a um momento de lazer, mas a algo presente nos demais segmentos da vida"[7]. Por essa razão, Gilson Schwartz[8] afirma que os jogos educativos precisam agradar principalmente seu público-alvo, no caso, os alunos. "O *game* não pode ser chato. Existem muitos jogos educacionais que são chatos porque repetem a mesma lógica do professor dentro da sala de aula, cobrando do aluno uma resposta." Nesses *games* as escolhas são limitadas e predeterminadas. Ao jogador cabe apenas o esforço de responder a alternativa certa, que normalmente é baseada em conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula.

Corrobora essa ideia Santaella[9] ao afirmar que o maior desafio dos jogos com propósitos educacionais "é oferecer para o aprendiz um ambiente em que os usuários queiram estar, queiram explorar e fiquem entretidos em tal intensidade, que aprendam sem sentir que estão aprendendo". Para isso, sugere a autora, os *games* educativos devem se espelhar no sucesso dos *games* comerciais.

Afirma ainda[10] que a interatividade e a imersão são intrínsecas na comunicação digital, mas nos *games* ela varia, pois vai dos níveis mais baixos — em que o jogador é simplesmente reativo — até um limiar mais alto, quando o programa é complexo, imprevisível e não linear. Neste último, o jogador é envolvido por esse espaço como na realidade virtual, permitindo ao usuário-interlocutor-fruidor a liberdade de participação e intervenção: "é justamente um ideal desse tipo que o *game* como produto criador visa atingir", conclui.

3. O POTENCIAL SIGNIFICATIVO DO *MINECRAFT*

O *game Minecraft* foi criado pelo suíço Markus "Notch" Persson, em 2009. Até o início de 2014, já havia vendido mais de 35 milhões de cópias[11], com mais de 100 milhões de usuários registrados em seu *site* oficial. Originalmente feito para PC, o jogo está disponível também para as consoles PlayStation3 e Xbox360 e pode ser jogado *off-line* ou *on-line*, sozinho ou com outros *players*.

5 SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**. São Paulo: Paulus, 2013, p. 252.

6 HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1999, p. 193.

7 SOARES, I.O.; TUPY, F; SCHWARTZ, G., op. cit., p. 50.

8 SCHWARTZ, Gilson. *Game* "Conflitos globais" tenta quebrar paradigma e colocar jogos na escola. **Globo.com**, mar. 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Games/ 0,MUL1534669 9666,00.html>. Acesso em: 30 jun. 2013.

9 SANTAELLA, Lucia, 2013, op. cit., p. 262.

10 Idem, 2004, p. 4.

11 FENÔMENO mundial, jogo *Minecraft* pode ganhar adaptação para o cinema. **Folha de São Paulo**. São Paulo, fev. 2014. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/tec/2014>. Acesso em: 15 maio 2014.

Esse *game* não nasceu como gênero educativo, mas foi adotado por mais de mil escolas, em todo o mundo, nas diversas disciplinas curriculares.

O *Minecraft* segue o estilo *sandbox* (caixa de areia), de mundo aberto, cheio de possibilidades, permitindo que o jogador possa seguir o caminho que quiser e tomar suas próprias decisões sobre o que fazer. Com o seu avatar, o jogador pode criar de pequenas casas a grandes castelos e cidades inteiras. Para tanto, utilizam-se de blocos minerados, daí o nome do jogo.

SITE TECHTUDO. Disponível em: <www.techtudo.com.br>. Acesso em: 08 dez. 2013.

Figura 1: Avatar de *Minecraft*

IMAGEM GOOGLE. Disponível em: <www.google.com.br/search?q=construções+no+ minecraft&tbm>. Acesso em: 21 jun. 2014.

Figura 2: Construção de um castelo em *Minecraft*

O *game* não é simplesmente um simulador arquitetural; o propósito último é explorar o cenário, colher objetos, combater a fome e criar formas de se proteger contra monstros (chamados de *mobs*) que saem à noite, como aranhas, esqueletos, zumbis. Utilizando materiais como madeira, areia, carvão, pedra, diamante, o jogador constrói o que lhe serve, segundo os seus propósitos. Conforme o jogador progride, surgem novas necessidades, tais como: criar uma picareta mais robusta, carros de mina para se mover de forma mais eficiente pelo mundo, tochas para iluminar fendas escuras ou planejar novas combinações entre os blocos (pedra,

ferro, vidro) para obter peças mais complexas que podem ajudar a construir, por exemplo, um forte para se proteger contra os inimigos.

IMAGEM GOOGLE. Disponível em: < www.minecraftsemilimites.com/2014_02_01_archive.html>. Acesso em: 21 jun. 2014.

Figura 3: Inventário do Minecraft

Para os principiantes que não queiram se aventurar no jogo sem conhecimento prévio, existem muitos tutoriais no YouTube e em *sites* criados pelos próprios fãs que ensinam o passo a passo.

Mesmo com uma aparente liberdade de locomoção e de tomada de decisões por parte do *gamer*, o jogo possui regras e delimitações, comuns e necessárias a todos os jogos, como afirma Huizinga[12] ao falar sobre as características formais do jogo: "todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que vale dentro do mundo temporário por ele circunscrito".

Um aspecto que difere o *Minecraft* da maioria dos *games* de sucesso comercial é o fato de não ter um *design* gráfico inovador ou chamativo; o cenário é formado completamente por blocos, sendo até o sol um grande quadrado com *pixels*[13] bem visíveis. O seu conceito de construção e paisagem no espaço virtual remete o jogador aos blocos de Lego.

Outra interessante característica do *Minecraft* é a possibilidade de o jogador cocriar novos jogos dentro da plataforma. São os chamados *mods* (modificadores), versões desenvolvidas a partir de um modelo preexistente para propiciar novas experiências aos interatores.

Na China, alunos de várias escolas adotaram o *Minecraft* para aprender literatura, reconstruindo cenários de romances clássicos. Na Austrália, combinações de matéria-prima para fazer novos produtos são usadas nas aulas de Matemática. Além das escolas, *Minecraft* também virou base para projetos sociais. Até 2016, a ONU pretende revitalizar mais de 300 espaços urbanos no mundo com a ajuda do jogo. O projeto, chamado Bloco por Bloco, é coordenado pelo Habitat, escritório da ONU para desenvolvimento urbano e ambiental, e busca envolver jovens na recuperação de áreas abandonadas. Para isso, os locais são recriados dentro do *game* e os jogadores, convidados a modificá-los virtualmente. O primeiro local a ser revitalizado é um parquinho na periferia de Nairóbi (Quênia).

12 HUIZINGA, op. cit., p. 10.

13 *Pixel* é o menor ponto que forma uma imagem digital, e o conjunto de milhares de *pixels* forma a imagem inteira.

Parque Udungu, em Nairóbi (Quênia), primeiro participante do projeto da ONU

Jornal *Folha de S.Paulo*, edição de 21 jan. 2013.

Figura 4: Projeto Bloco por Bloco

Feita essa descrição do *game*, retornamos à questão inicial do artigo: o que torna esse *game* educativo de fato? Ou seja, que princípios nele intrínsecos favorecem a cognição?

3.1 Os princípios de aprendizagem do Minecraft

Neste tópico tomamos a lista de princípios de aprendizagem criada por Gee[14]. O teórico defende a ideia que os bons *games* prendem a atenção dos jogadores porque são feitos com base em princípios bem estruturados de jogabilidade e de aprendizagem. Esses princípios, defende o teórico, demonstrariam o seu grande potencial enquanto linguagem que promove múltiplas habilidades cognitivas. Vejamos como esses princípios estão presentes no *Minecraft*.

O primeiro é denominado **identidade**. Nele a aprendizagem ocorre, para Gee, quando o aprendiz assume o compromisso de ver e de valorizar o trabalho e o mundo da forma como o fazem os trabalhadores reais. O *Minecraft* tem esse potencial e o projeto Bloco por Bloco, idealizado pela ONU, é um exemplo de aplicação que leva o usuário a se comprometer com problemas sociais.

O segundo, **interação**, se dá no contexto da relação dialógica entre os jogadores, que compartilham experiências nas comunidades e fóruns virtuais e dentro do próprio jogo, quando atuam solidariamente, no modo *multiplayer*.

A **produção**, segundo Gee, ocorre mesmo no nível mais simples em que os jogadores codesenham os jogos pelas ações que executam e as decisões que tomam. Os jogadores de *Minecraft* são cocriadores do universo do jogo e capazes de modificá-lo, livremente, procurando novas significações que fazem com que o *game* não se torne monótono e exaustivo.

Quanto aos **riscos/boa ordenação dos problemas,** os bons *games* reduzem as consequências das falhas dos jogadores: quando erram, eles sempre podem voltar ao último jogo que salvaram. Os jogadores são assim encorajados a correr

14 GEE, op. cit.

riscos, a explorar, a tentar coisas novas. O avatar, dentro do mundo de *Minecraft*, corre muitos riscos, mas pode sempre evoluir a partir das conquistas. O jogador pode salvar as construções e retomá-las até alguns dias depois, além de armazenar as ferramentas e blocos minerados. Conforme o jogador explora as potencialidades de um mundo inicialmente vazio, ganha experiência e pode criar novas formas de jogar. Quanto mais familiaridade e experiência acumula, mais o jogador busca novos e mais complexos desafios.

Bons jogos permitem que os jogadores solucionem problemas de diferentes maneiras, com diferentes atributos dos avatares. Os jogadores, para Gee, deveriam ter a real sensação de agência e controle. Essas habilidades caracterizam **customização/agência**. Esses são dois pontos fortes do *Minecraft*, que é totalmente customizável, segundo os interesses e desejos dos seus jogadores. Dependendo do modo — *criative*, *survival*, *hardcore*, *adventure* ou *spectator* — o avatar possui habilidades específicas que permitem realizar determinadas tarefas e atingir certos objetivos.

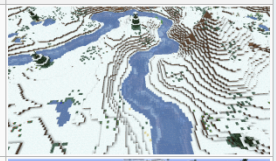
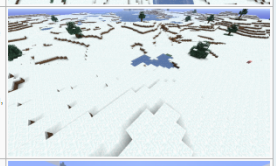
Seguindo a lista de princípios, temos **desafio e consolidação**. Gee ressalta que, na escola, às vezes os estudantes com mais dificuldade não têm suficientes oportunidades para consolidar seu aprendizado; por outro lado, os bons estudantes não encontram desafios suficientes ao domínio das habilidades escolares adquiridas. A repetição é uma importante estratégia no ensino-aprendizagem e no *Minecraft* ela acontece pelo fato de o jogador-minerador precisar repetir uma série de procedimentos para construir cenários e objetos. Quanto mais experiência, mais rapidamente ele consegue construir e mais motivado se sente para se aventurar em novas e mais complexas conquistas.

Os bons *games*, defende Gee, dão as informações verbais **"na hora certa"** — ou seja, quando os jogadores precisam delas e podem usá-las — ou **"a pedido"**, ou seja, quando o jogador sente necessidade de informações, as deseja, está pronto para fazer bom uso delas. O *Minecraft* cumpre muito bem esse requisito, pois o jogador pode escolher o momento exato em que buscar determinada informação. O ambiente não é poluído por textos explicativos e ferramentas tutoriais. O inventário do jogo é uma espécie de loja que o jogador abastece conforme cria objetos no ambiente e pode acessá-los quando sentir necessidade.

Outro princípio são os **sentidos contextualizados**. Os *games* contextualizam os significados das palavras em termos das ações, imagens e diálogos a que elas se relacionam e mostram como eles variam através de diferentes ações, imagens e diálogos. Eles não disponibilizam apenas palavras em troca de palavras. O *Minecraft* contextualiza os significados das palavras em termos das ações, imagens e diálogos a que elas se relacionam. Um exemplo se dá durante a construção do mundo virtual, que se baseia nos objetos do mundo real. Assim, enquanto o avatar passeia pelo ambiente, ao clicar na tecla F5, aparece em qual bioma ele se encontra. Biomas são regiões no mundo do *Minecraft* com diferentes características geográficas, flora, altitude, temperaturas, classificações de umidade, céu e as cores de folhagem. Exemplos de biomas incluem a floresta, selva, deserto e planícies de gelo.

Biomas de neve [editar]

Nestes biomas, neva em qualquer altura. A folhagem e grama é verde-azulado.

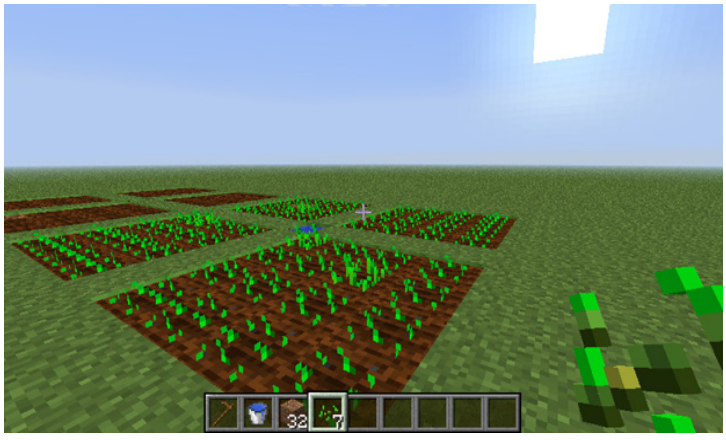
[ocultar] ID do Bioma	Nome e Características	Descrição	Imagens
11	**Rio Congelado** Temperatura: ≤ 0.15 Gelo, Água, Areia, Argila	Esta variante do rio só gera em biomas de planícies de gelo. A camada de superfície de água é congelada.	
12	**Planícies de Gelo** Temperatura: ≤ 0.15 Neve, Nevasca, Carvalhos, Gelo, Pinheiros	Um bioma relativamente raro, mas expansivo, plano, com uma enorme quantidade de neve. Não chove neste bioma — ao invés neva. Lagos e rios são congelados ao longo dele. Colinas tendem a ser mais montanhosas. Cana de açúcar vão aparecer neste bioma, mas tendem a se desenraizar quando as fontes de água congelarem. Há muito poucas árvores de carvalho naturais no bioma. Pinheiros também pode ser gerados. Devido ao tamanho do bioma, a cobertura de neve, e escassez de madeira, a sobrevivência inicial torna-se difícil em comparação a outros biomas. O Pacote de picos de gelo agora pode ser encontrado na relacionada, mais rara, bioma de Planície de Picos de Gelo.	
140	**Planície de Picos de Gelo** Temperatura: ≤ 0.15 Gelo Compactado, Neve, Bloco de Neve	A variação relativamente rara de o bioma *Ice Plains (Planícies de Gelo)* que apresenta blocos de neve e grandes picos de Gelo Compactado. Normalmente, os picos tem vários blocos de altura, mas alguns longos, com pontas finas podem atingir y = 120 a partir do nível do solo normal (Y = 64). Lagos congelados espalhados consistem de gelo compactado gerado.	

SITE MINECRAFT-BR. Disponível em: <http://minecraft-br.gamepedia.com/Biomas#Biomas_de_neve>. Acesso em: 10 jun. 2014.

Figura 5: Biomas de neve do *Minecraft*

Um novo princípio é o da **frustração prazerosa**. Os *games* são percebidos como "factíveis", mas desafiadores. Ninguém consegue abarcar todas as possibilidades dentro do universo do *Minecraft* e isso faz com que os jogadores sintam prazer em enfrentar desafios e superar limites. Esse é um fator motivador para os aprendizes.

Os *videogames* encorajam os jogadores a pensar sobre as relações, desenvolvendo assim o **pensamento sistemático**. No mundo de *Minecraft,* tal como acontece no mundo real, cada ação tem um respectivo impacto. O jogador deve pensar nas consequências de seus atos porque influenciam tudo ao seu redor. Por exemplo, se o avatar não plantar árvores não terá madeira para construir certos objetos; se não cultivar trigo e irrigar diariamente a plantação, não terá pão e assim por diante.



SITE TECHTUDO. Disponível em: <www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia>. Acesso em: 21 jun. 2014.

Figura 6: Cultura de trigo no Minecraft

Explorar, pensar lateralmente, repensar os objetivos: o *Minecraft* incentiva o pensamento não linear, pois não impõe caminhos e não sugere soluções. Cada jogador pode criar sua própria trajetória, diferente dos outros. Não tem

o certo e o errado, apenas probabilidades e conjeturas que podem ser repensadas a todo o momento.

Os personagens virtuais têm habilidades e conhecimentos próprios que emprestam ao jogador. Em um jogo de múltiplos jogadores, cada um trabalha em equipe, na qual cada membro contribui com suas habilidades próprias. O conhecimento central necessário para jogar é distribuído entre um conjunto de pessoas reais e seus personagens virtuais. Cada jogador deve dominar sua própria especialidade (função), mas entende o suficiente das especialidades dos demais para integrar-se e interagir com eles (compreensão transfuncional). Tais habilidades caracterizam os princípios: **ferramentas inteligentes** e **conhecimento distribuído/equipes transfuncionais**.

Por fim, encerrando a lista de princípios de Gee, vem a ***performance* anterior à competência**. Nos bons *games*, a *performance* vem antes da competência. Um ditado que bem se aplica ao *Minecraft* é o que diz que "é jogando que se aprende". Assim, por exemplo, no modo *Survival* todos os jogadores têm necessidade de criar meios para se defender dos monstros quando a noite cai. Para tanto, eles coletam recursos para construir um abrigo com iluminação no início do primeiro dia. Se o jogador não conseguir sobreviver ao ataque dos monstros, todos os itens em seu inventário permanecerão espalhados pelo lugar onde ele morreu, para serem recuperados e uma nova estratégia de defesa, mais eficaz, deverá ser pensada. Nessa trajetória inicial de tentativa e erro, o jogador ganha experiência e melhora a sua atuação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos relacionados à Educomunicação reforçam a ideia de que conhecimento não é acúmulo de informações e que a hipermídia é uma ferramenta valiosa para promover o aluno da posição passiva de receptor de conteúdos para coautor de um universo híbrido de textos, imagens e sons. Os *games* utilizam a linguagem hipermediática e, por isso, têm um alto potencial de promover um aprendizado interativo e criativo.

Curioso notar que o *Minecraft*, que não foi desenvolvido para fins educacionais, cumpre com os requisitos de aprendizagem necessários para um bom jogo, na visão de Gee. Ele permite explorar e criar objetos com grande autonomia e compartilhar as experiências adquiridas com outros *gamers*. Além disso, dá "voz" ao usuário, que pode criar modificações dentro do jogo, impondo novos desafios e estimulando a fantasia de forma lúdica.

Schwartz[15] faz uma crítica àqueles que acreditam que a escola é uma instituição falida, que o professor é um personagem ultrapassado e que estudar é para quem não tem mais o que fazer: "Vamos jogar em outra linha: a escola pode e precisa ser transformada, o professor tem um papel de liderança e mentoria, e estudar pode ser não apenas divertido, mas empolgante e inseparável de nossos sonhos, projetos e atitudes". Esse "jogo" Schwartz chama de

15 SCHWARTZ, op. cit.

Criatividade e defende que os profissionais de *design* instrucional poderão ampliar significativamente a participação criativa dos alunos quando integrarem suas plataformas ao universo dos *games*.

REFERÊNCIAS

FENÔMENO mundial, jogo *Minecraft* pode ganhar adaptação para o cinema. Folha de São Paulo. São Paulo, fev. 2014. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/tec/2014>. Acesso em: 15 maio 2014.

GEE, J., P. Bons *videogames* e boa aprendizagem. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 27 n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 1 jul. 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

OROZCO GÓMEZ, G. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

SANTAELLA, Lucia. *Games* e comunidades virtuais. In: EXPOSIÇÃO HIPERRELAÇÕES ELETRO DIGITAIS, Instituto Sérgio Motta e Santander Cultural, Porto Alegre, 2004.

_____. ***Game* também é cultura?** Seminário Internacional Rumos do Jornalismo Cultural, São Paulo, 2012. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v= NZr5FnjWzTE>. Acesso em: 25 abr. 2013.

_____. **Comunicação ubíqua**. São Paulo: Paulus, 2013.

SCHWARTZ, Gilson. *Game* "Conflitos globais" tenta quebrar paradigma e colocar jogos na escola. **Globo.com**, mar. 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/*Games*/ 0,MUL1534669-9666,00.html>. Acesso em: 30 jun. 2013.

SOARES, I.O.; TUPY, F; SCHWARTZ, G. **Educomunicação e Videogames: uma abordagem de interface aplicada para Gestão**. XI SBGAMES. Brasília, nov. 2012.

Consumo e Cidadania: em perspectiva a recepção do *rap* da periferia paulistana

Maria Aparecida Baccega
Livre-Docente em Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da USP. Docente, pesquisadora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo da Escola Superior de Propaganda e Marketing SP. E-mail: mabga@usp.br

Fernanda Elouise Budag
Doutoranda em Ciências da Comunicação pela ECA-USP. Docente da Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação (FAPCOM).
E-mail: fernanda.budag@gmail.com

Rosilene Moraes Alves Marcelino
Doutoranda em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Docente da ESPM-SP.
E-mail: rosilene.marcelino@outlook.com

Maria Amélia Paiva Abrão
Mestre em Comunicação e Práticas de Consumo pela ESPM-SP.
E-mail: amelia.abrao@gmail.com

Resumo: Nossa pesquisa, em sua totalidade, procurou compreender como a cultura midiática e de consumo figuram nas narrativas (letras das músicas) de um grupo de *rap* da periferia de São Paulo e como são recebidas entre jovens da capital paulista, procurando entender os sentidos de consumo e de cidadania que aí se constituem. Para isso, a pesquisa buscou (a) articular, teoricamente, os vértices da Comunicação, da Educação, do Consumo e da Cidadania; (b) compreender o lugar de fala do grupo em questão; (c) analisar as produções desse grupo de *rap* da periferia de São Paulo e (d) realizar um estudo de recepção dessa vertente musical entre jovens paulistanos. Neste espaço, especificamente, traçamos os resultados do estudo de recepção empreendido.

Palavras-chave: comunicação e práticas de consumo; educação e cidadania; culturas urbanas; música; *rap*.

Abstract: Our research, in its entirety, sought to understand how media and consumption culture appear in the narratives (lyrics) of a rap group from the periphery of São Paulo and how they are received between young people from the state capital, trying to understand consumption and citizenship senses that they contain. For this, the research sought: (a) to articulate theoretically the vertices of Communication, Education, Consumption and Citizenship; (b) to understand the place of speech of the group discussed; (c) to analyze the productions of this rap group from the periphery of São Paulo; and (d) to conduct a reception study of this musical genre among the young people from São paulo. In this paper, more specifically, we outlined the results of the reception study undertaken.

Keywords: communication and consumption practices; education and citizenship; urban cultures; music; rap.

Recebido: 25/02/2015
Aprovado: 02/04/2015

1. INTRODUÇÃO

O presente relato expõe os resultados da segunda etapa (estudo de recepção) de uma pesquisa que se propôs a investigar o *rap* como uma vertente do universo simbólico do *hip hop*[1]. Mais especificamente, o estudo analisou, a partir de revisão de literatura e da perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, as produções de um grupo de *rap* da periferia de São Paulo — o Racionais MC's — na intenção de compreender como a cultura midiática e a de consumo figuram em suas narrativas (letras das músicas[2]) e também como são recebidas entre jovens da capital paulista, para, assim, entender como se constroem os sentidos de consumo e de cidadania.

Nesse contexto, estruturamos o estudo em três etapas metodológicas: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica foi caracterizada por uma revisão de literatura em torno de conceitos e autores que discutem as temáticas afins ao nosso objeto de estudo, agregando-lhe sustentação. E na segunda etapa, pesquisa documental, fizemos um levantamento de músicas do grupo Racionais MC's que foram analisadas segundo o aporte teórico da Análise de Discurso de linha francesa (ADF).

Já na terceira etapa, que é, de fato, nosso interesse expor aqui, adotamos como técnica de abordagem em campo o grupo focal. Tal técnica permite maior aprofundamento das questões de interesse em uma pesquisa. Conforme situa Costa, "grupos focais são um tipo de pesquisa qualitativa que tem como objetivo perceber os aspectos valorativos e normativos que são referência de um grupo em particular"[3]. E, em nosso caso, trata-se de técnica de pesquisa que operacionaliza o estudo de recepção proposto. Da mesma forma que as letras das músicas, os depoimentos coletados no grupo focal foram analisados a partir dos princípios da Análise de Discurso.

Ao elegermos a ADF como base analítica de nosso *corpus*, reconhecemos a linguagem como aspecto-chave para a compreensão de nossa realidade, visto constituir-se como espaço de articulação tanto de processos ideológicos como de fenômenos linguísticos[4]. Endossamos neste projeto a perspectiva de Orlandi[5], para quem as "palavras simples do cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que no entanto significam em nós e para nós"[6].

2. DA COMUNICAÇÃO, DA EDUCAÇÃO, DO CONSUMO E DA CIDADANIA

Amarrando pontos-chave de nosso estudo, a questão-problema de nossa pesquisa se situa na conexão entre os eixos Comunicação, Educação, Consumo e Cidadania. Dessa forma, antes de adentrarmos num quadro de análises e resultados, construímos mais nosso alicerce teórico com base em princípios norteadores afins a esses eixos centrais — a partir dos quais depois enxergaremos criticamente nosso *corpus*.

1 Os resultados da primeira etapa da pesquisa estão publicados em: BUDAG, Fernanda Elouise; JUNQUEIRA, Antonio Helio; MARCELINO, Rosilene Moraes Alves. Comunicação, educação, práticas de consumo e cidadania: em perspectiva o *rap* da periferia paulistana. **Comunicação & Educação**, v. 19, p. 93-102, 2014.

2. LETRAS. "A vida é um desafio". Disponível em: <http://letras.mus.br/racionais-mcs/66802>. Acesso em: 12 dez. 2013. LETRAS. "Capítulo 4, versículo 3". Disponível em: <http://letras.mus.br/racionais-mcs/66643>. Acesso em: 12 dez. 2013. LETRAS. "Fórmula mágica da paz". Disponível em: <http://letras.mus.br/racionais-mcs/63401>. Acesso em: 12 dez. 2013. LETRAS. "Mágico de Oz". Disponível em: <http://letras.mus.br/racionais-mcs/63399>. Acesso em: 12 dez. 2013. LETRAS. "Periferia é periferia". Disponível em: <http://letras.mus.br/racionais-mcs/72468>. Acesso em: 12 dez. 2013. LETRAS. "Racionais otários". Disponível em: <http://letras.mus.br/racionais-mcs/796245>. Acesso em: 12 dez. 2013. LETRAS. "Tô ouvindo alguém me chamar". Disponível em: <http://letras.mus.br/racionais-mcs/63438>. Acesso em: 12 dez. 2013. LETRAS. "Vida loka (parte 1)". Disponível em: <http://letras.mus.br/racionais-mcs/64916>. Acesso em: 12 dez. 2013. LETRAS. "Vida loka (parte 2)". Disponível em: <http://letras.mus.br/racionais-mcs/64917>. Acesso em: 12 dez. 2013. VAGALUME. **Biografia Racionais MC's**. Disponível em: <www.vagalume.com.br/racionais-mcs/biografia>. Acesso em: set. 2013. VAGALUME. "Crime vai e vem". Disponível em: <www.vagalume.com.br/racionais-mcs/crime-vai-o-crime-vem.html>. Acesso em: 12 dez. 2013.

Ampliando uma construção conceitual em torno da cidadania, Dagnino[7] propõe uma noção renovada que supera a relação que se pressupunha com o Estado. Segundo a autora, cidadania deve ir além da

> reivindicação de acesso, inclusão, *membership*, "pertencimento" (*belonging*) ao sistema político, na medida em que o que está de fato em jogo é o *direito de participar efetivamente da própria definição desse sistema*, o direito de definir aquilo no qual queremos ser incluídos, a invenção de uma nova sociedade" [grifos do autor][8].

Assim, cidadania deve ser hoje enxergada como uma prática social de construção de cidadãos enquanto sujeitos ativos em sociedade. E essa construção se consegue passando pela Educação, que, por sua vez, neste espaço, dialoga com a Comunicação, numa tentativa de arquitetar um campo que avance, não só, mas também, na construção de Cidadania. Para a formação de cidadãos.

Esse campo — Comunicação e Educação — está interessado justamente em problematizar o que circula no âmbito da comunicação, do universo midiático e evidenciar a produção de significados tanto por parte do produtor quanto por parte do receptor. Ou, conforme coloca Baccega: "Mais que isso: é preciso falar, agora, dessa construção de sentidos sociais que se dá no encontro produtos midiáticos/receptores, no bojo da construção das práticas culturais, da construção da cidadania. É desse lugar que devemos nos relacionar com eles"[9].

E da inter-relação entre Comunicação e Educação emerge também o diálogo com a esfera do Consumo — fazendo manifestar-se o campo Comunicação/Educação e Consumo, como propõe Baccega[10] —, prática que repercute a partir da comunicação e que ganha força na cultura contemporânea — que se constrói na disputa entre simbólico e material. Consumo compreendido enquanto prática sociocultural que produz significados, define identidades e confere sentimento de pertencimento a um grupo.

O consumo, portanto — na linha de pensamento de Martín-Barbero[11], que propõe cinco concepções de consumo apoiando-se nos estudos de Canclini, Castells e Bourdieu —, introduzido em todo um âmbito cultural e simbólico que se acresce ao simplesmente material do senso comum. E sendo o consumo um campo proeminente hoje, Baccega defende que estudar o consumo é concretizar o exercício da cidadania[12]: "[...] o conhecimento crítico das práticas de consumo faz parte da formação de sujeitos conscientes, objetivo primeiro do processo educacional"[13]. Educação enquanto força emancipatória no sentido de que pode formar cidadãos conscientes, críticos, reflexivos e com autonomia de pensamento.

E assim concluímos e evidenciamos nosso sustentáculo teórico que inicia e termina na Educação, passando pelas questões do Consumo e da Cidadania, que são, de fato, os dois conceitos que, trabalhados teoricamente aqui, são analisados empiricamente na sequência, nos nos discursos de jovens receptores das letras do Racionais MC's.

3 COSTA, Maria Eugênia Belczak. Grupo focal. In: DUARTE, Jorge e BARROS, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011, p. 181.

4 BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 2004.

5 ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2009.

6 Idem, p. 20.

7 DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (org.). **Os anos 90: política e sociedade no Brasi**l. São Paulo: Brasiliense, 1994, pp. 103-115.

8 Idem, p. 109.

9 BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação e consumo: educação e cidadania. In: ROCHA, Rose de Melo e OROFINO, Maria Isabel Rodrigues. **Comunicação, consumo e ação reflexiva: caminhos para a educação do futuro**. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 194.

10 Idem, p. 202.

11 MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, Wilton de (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002, pp. 61-63.

12 BACCEGA, Maria Aparecida, op. cit., p. 197.

13 Idem, p. 201.

3. COMPREENSÃO DO LUGAR DE FALA DO GRUPO RACIONAIS MC'S

Segundo a Central Única das Favelas (Cufa)[14], o *rap* (abreviatura de *rhythm and poetry*, que, do inglês, significa ritmo e poesia) chega ao Brasil, mais especificamente à cidade de São Paulo, em 1986, trazendo às periferias batidas rápidas e aceleradas e discursos com mais informação e menos melodia, que denunciam as dificuldades que se descortinam no cotidiano dos moradores de bairros pobres. De acordo com Carmo[15], a dupla Thaíde e DJ Hum é a pioneira do gênero no país. Na pauta dessa recém-chegada vertente musical, o tom de denúncia impera e incomoda.

No bojo do *rap* brasileiro, detemo-nos em nosso estudo a um dos grupos pioneiros — o Racionais MC's —, constituído em 1988, no Capão Redondo, bairro localizado na periferia da Zona Sul de São Paulo, considerado um dos mais violentos da cidade[16]. Entre seus integrantes, estão Mano Brown (Pedro Paulo), Ice Blue (Paulo Eduardo Salvador), Edi Rock (Adivaldo Pereira Alves) e KL Jay (Kleber Geraldo Lelis Simões). Desde os seus primeiros trabalhos — que compreendem a gravação, em 1988, de faixas nas coletâneas *Consciência Black*, *Pânico na Zona Sul* e *Tempos Difíceis* —, o Racionais MC's passa a narrar a vida sofrida de quem é negro e pobre no Brasil, colocando, em seu discurso, o racismo e o sistema capitalista como opressor e patrocinador da miséria que, por sua vez, reverbera na violência e no crime[17].

Boa parte da trajetória dos fios constitutivos dessa narrativa pode ser encontrada no *site* oficial da banda, criado por ocasião da celebração de 25 anos do grupo[18]. O sucesso, como o próprio grupo aponta no *site*, foi o terceiro disco — *Raio X Brasil* —, lançado na quadra da escola de samba Rosas de Ouro. Desde então há o que, para o grupo, constitui-se em hinos nas periferias brasileiras, como as músicas "Fim de semana no parque" e "Homem na estrada".

Já em 1997, com chancela de seu próprio selo (Cosa Nostra), é lançado *Sobrevivendo no Inferno* e, no ano seguinte, vencem os prêmios Melhor Grupo de Rap e Escolha de Audiência do Video Music Brasil (VMB), premiação realizada pela MTV, emissora dedicada ao público jovem. No ano de 2009, o Racionais MC's recebe da Cufa o prêmio Hutúz, na categoria Melhores Artistas da Década. Em 2012, a trajetória do grupo é brindada com mais um prêmio no VMB pelo videoclipe da música "Mil faces de um homem leal", que fala de Marighella, militante brasileiro que lutou contra a ditadura no país.

Após uma trajetória recheada de premiações e reconhecimentos, a postura comumente fechada, arisca à mídia, cede, hoje, espaço para um grupo que procura se aproximar mais de seu público, de seus fãs. Isso se ratifica com o lançamento, em 2014, do *site* oficial, o canal no YouTube (Racionais TV) em 2012 e, no ano de 2013, os perfis no Facebook.

14 CUFA. **O que é rap?** Disponível em: <http://cufasinop.blogspot.com.br/2009/06/o-que-e-rap.html>. Acesso em: 9 set. 2013.

15 CARMO, Paulo Sérgio do. **Culturas da rebeldia: a juventude em questão.** São Paulo: Senac, 2001.

16 EXAME. As 10 regiões mais perigosas de São Paulo. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/as-10-regioes-mais-perigosas-de-sao-paulo>. Acesso em: 09 set. 2014.

17 RACIONAIS MC'S 25 ANOS. **História**. Disponível em: <www.racionais25.com.br/sample-page>. Acesso em: 10 out. 2014.

18 RACIONAIS MC'S 25 ANOS. **Home**. Disponível em: <www.racionais25.com.br>. Acesso em: 10 out. 2014.

4. A RECEPÇÃO DO *RAP* ENTRE ESTUDANTES PAULISTANOS

Por meio dos estudos de recepção, buscamos entender como são construídas as interações que ocorrem no bojo da sociedade e como se desenvolve esse processo de negociação de sentidos. Afinal, "não podemos estudar a recepção sem analisar essas dimensões de exclusão que hoje continuam vivas em nossa sociedade, por mais transformações que tenham havido"[19].

Assim, neste momento, apresentamos concretamente as análises alcançadas com o estudo de recepção empreendido através de *focus group* realizado com estudantes de Comunicação, entre 20 e 25 anos, de duas faculdades particulares de São Paulo, de classe média e média alta, com o objetivo de verificarmos quais são as suas percepções frente às músicas do Racionais MC's — selecionamos duas músicas para serem analisadas pelo grupo, "Capítulo 4, versículo 3" e "Vida Loka (parte 2)". Enfim, buscamos compreender as percepções dos estudantes acerca de questões sociais, da periferia e do consumo; e entender como recebem as mensagens das músicas do *rap* a partir de suas práticas sociais.

Primeiro, sobre o *rap*, conseguimos discursos representativos como os que seguem. Para um dos entrevistados, a questão da narrativa do *rap* "*é muito forte, talvez é muito mais forte do que em outros gêneros. É um coisa que está relacionada a um realidade sofrida ou por outro lado, talvez, uma questão de fuga... fugir um pouco desse cotidiano*". Já para outro entrevistado, o *rap* é a "*salvação para muitas pessoas*", "*algo que foge completamente de música*". Ainda, para mais um integrante do grupo: "*O* rap *é um hino das pessoas que vivem naquelas condições* [adversas]. *É uma forma de comunicar para as pessoas que estão fora do* rap *como é a condição de vida fora dele*". E, por fim, outro integrante acredita que o *rap* "*fala da realidade, não é uma coisa irreal, está falando de uma coisa que vive realmente. Às vezes pode nem estar vivendo mais, mas da realidade que ele viveu*".

Em relação especificamente ao Racionais MC's, cujas letras seriam analisadas posteriormente, os participantes expõem inicialmente, espontaneamente, declarações como as que selecionamos na sequência. O Racionais MC's "*contam fábulas da vida real, tratam da realidade*", profere um entrevistado. Segundo outro entrevistado, essa realidade é mostrada "*com uma lente muito negativa, um lado que não é estereotipado, uma periferia real*". "*Essa realidade que sangra, o mais obscuro, que não está retratando as pessoas felizes e alegres*", completa outro entrevistado.

Ou seja, para aqueles que nunca tiveram um contato profundo com a periferia, seu retrato talvez seja fornecido pela cultura da mídia, no caso, pelo *rap*, que desenha para o receptor uma dinâmica social e cultural através de representações. "Numa cultura da imagem dos meios de comunicação de massa, são as representações que ajudam a constituir a visão de mundo do indivíduo"[20].

No geral, para esse grupo pesquisado, os assuntos abordados pelas músicas do Racionais MC's são criminalidade, preconceito, meios de comunicação, consumo e religião. Num primeiro momento o grupo percebeu duas questões abordadas nas letras do Racionais MC's: (1) o preconceito e (2) como este é

19 MARTÍN-BARBERO, Jesús, op. cit., p. 52.

inserido dentro da realidade retratada nas letras. O negro sofre o preconceito por parte dos brancos, mas também dentro da periferia, onde suas chances são ainda menores do que a do branco pobre, potencializando sua entrada para o mundo do crime.

Ao levantarmos, de forma estimulada, a questão do consumo abordado nas músicas, o grupo surgiu com a discussão que reproduzimos agora. Segundo o primeiro entrevistado, a música mostra que você pode ter tudo de maneira fácil desde que roube, mas também faz a sugestão de que é melhor "*ir pelo lado certo da vida*". Para outro dos entrevistados, "*o capitalismo exclui eles* [os negros da periferia] *da sociedade, mas ao mesmo tempo quer atrair eles para o consumo*". É levantada ainda por um dos integrantes do grupo a questão do consumo como diferenciação.

> O consumo é, portanto, o sistema que classifica bens e identidades, coisas e pessoas, diferenças e semelhanças na vida social contemporânea. [...] Bens de consumo expressam nosso lugar na sociedade, quem é próximo ou distante, expressam nosso interiores e, no mesmo processo, expressam as relações dos próprios bens entre si[21].

E, por fim, um dos entrevistados defende que o Racionais MC's faz uma crítica ao consumo como "*forma de preencher um vazio*". E todos concordaram que o *rap*, em geral, trabalha o consumo com uma visão crítica.

Ainda assim, de forma geral, o grupo analisou o consumo nas letras do Racionais MC's sob uma perspectiva negativa: observou a questão da ostentação abordada no videoclipe relacionando-a ao tráfico e à criminalidade; além da menção ao consumo como exclusão: as imagem do garoto desejando um tênis de marca e não podendo comprar. Como abordou um dos entrevistados, o consumo os atrai, mas os exclui. Vemos aqui o consumo como forma de distinção[22].

Para finalizarmos a discussão em torno do consumo, fizemos a seguinte pergunta geral ao grupo: na sua opinião, o que é consumo? O primeiro entrevistado respondeu exatamente: "*as coisas que você usufrui no seu dia a dia, no decorrer da sua vida, o que você compra e deixa de comprar, o que você precisa e o que você não precisa, porque às vezes a gente usufrui de coisas porque a gente quer, não porque a gente precisa*". Segundo outro integrante do grupo, "*depende de como você lida com as coisas que estão a sua disposição. Consome porque tem algo a dizer. Consome por entretenimento*". Para outro entrevistado o consumo é tudo que satisfaz as "*suas necessidades fisiológicas e os desejos*". Enquanto para um último integrante o "*consumo é uma forma de se colocar socialmente e de construção de identidades*".

Vemos que ao ser abordado de forma mais ampla sobre o consumo o grupo trouxe outras visões sobre o tema, diferentemente da questão do consumo nas letras do Racionais MC's. Aqui os entrevistados conseguem enxergar o consumo como forma de construção de identidades, como forma de expressão e realização de desejos. Talvez por conseguirem visualizar situações em que se identificam, situações do seu cotidiano, da sua vida familiar em que o consumo se insere.

20 KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia — estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: Edusc, 2001, p. 82.

21 ROCHA, Everardo; AUCAR, Bruna. Cultura material e convergência da mídia: um estudo sobre a construção da subjetividade contemporânea. In: ROCHA, Everardo; PEREIRA, Cláudia; BARROS, Carla (orgs.). **Cultura e experiência midiática**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Mauad, 2014, pp. 106-107.

Para finalizar a sessão, o último tema abordado junto ao grupo foi cidadania, a partir do questionamento sobre seu significado para os presentes.

Para um dos entrevistados, cidadania é "*uma visão da forma como você se coloca como cidadão na sociedade,* [...] *cidadania pode ser votar* [...], *dentro de um sistema que tem questões de cunho moral, e de valores e ética* [...]. *Então obviamente estar dentro daquelas leis que estão escritas, mas também de um sistema de valores que muitas vezes não está necessariamente escrito, mas está afirmado socialmente. Mas fazer parte de um sistema social e de uma sociedade*".

Segundo mais um integrante, cidadania está ligada à *"liberdade, direito à vida e propriedade, só que eu acho que vou um pouco além, cidadania é quando você se posiciona no sentido a garantir que todo mundo tenha isso, quando você se posiciona nesse sentido e faz alguma coisa, seja individualmente ou coletivamente, ou você se agrupa em torno de uma coisa*".

E concordando com essa posição, um último entrevistado complementou: "*Eu acho que a questão da cidadania é também um ajudar o outro, eu acho que isso influencia no desenvolvimento do país* [...], *eu acho que cidadania tem muito a questão de ajudar uns aos outros, não só pelo o que está escrito na lei, pelo o que eu tenho que fazer porque é dever, fazer as coisas como voluntário também*".

Todos os entrevistados veem a questão da cidadania como regras, valores a serem seguidos dentro da sociedade. Com exceção de um entrevistado, todos os os demais concordaram que a cidadania não é um ato individual, mas coletivo, em prol do bem-estar geral da população.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No discurso dos receptores de classe média e média alta paulistana entrevistados, o sentido de periferia é de um local pobre, afastado simbólica ou fisicamente do centro urbano. Simbolicamente porque pode estar totalmente imerso no centro e mesmo assim continuar segregado. Seria, ainda nas palavras destes, um sinônimo de favela. Um local em que a pessoa está lá "porque só pode estar lá". Um lugar que "não é desejado".

E na esfera da recepção, sintetizando, podemos concluir que o consumo, de forma espontânea ou estimulada, ganha dois sentidos principais. O primeiro sentido relaciona o consumo com os males sofridos pelos sujeitos periféricos que, excluídos, na tentativa de inserirem-se na sociedade do consumo, entram para o mundo do crime e aí perdem-se na vida. Sentido que dialoga com o conceito moralista exposto por Rocha:

> É a responsabilização do consumo pelas diversas mazelas da sociedade. A simples observação dos discursos cotidianos nos mostra que é muito comum o consumo ser eleito como responsável por uma infinidade de coisas, geralmente associadas aos assim chamados problemas sociais. O consumo explica mazelas tão díspares quanto violência urbana, ganância desenfreada, individualismo exacerbado, ou toda a sorte de desequilíbrios (mental, familiar e, até mesmo, ecológico) da sociedade contemporânea[23].

22 BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

23 ROCHA, Everardo. Culpa e prazer: imagens do consumo na cultura de massa. **Revista Comunicação, mídia e consumo,** São Paulo, v. 2, n. 3, pp. 123-138, mar. 2005, p. 128.

Já o segundo sentido de consumo que apareceu entre os receptores entrevistados é muito mais amplo e arejado. Consumo como algo de nível material e/ou imaterial que nos *coloca socialmente*, a partir de escolhas que fazemos em termos de necessidades e desejos e que estão relacionadas a gostos aos quais queremos responder e a imagens que desejamos projetar.

No geral, não apenas na voz do Racionais MC's, mas do *rap* como um todo, o *rap* figura ele próprio como discurso salvador. Foi salvador para os próprios integrantes do Racionais que conseguiram com o *rap* sair de sua condição periférica, mas salvador também para os sujeitos periféricos ainda anônimos que encontram conforto no *rap*. Nas palavras de nossos entrevistados, o *rap* ganha sentidos de salvação e de denúncia. O *rap* seria "salvação para muitas pessoas", além de "um hino da juventude sofrida" e "um grito de guerra". Discurso que, portanto, propondo-se a denunciar, aponta certo exercício de cidadania.

Cidadania que, aliás, no âmbito da recepção, é bastante difícil de ser verbalizada. Os entrevistados não situam espontaneamente a cidadania como um tema nas músicas do Racionais MC's, mas, quando estimulados, acreditam que as letras atravessam, sim, as questões de cidadania. Entre nossos entrevistados, vemos uma vertente que associa cidadania a toda uma esfera de direitos reservados aos indivíduos. Direitos que, sendo individuais, devem, ainda assim, obedecer a todo um sistema de valores firmados socialmente para que um sujeito não prejudique o próximo. E aí a segunda vertente de sentidos produzidos em torno de cidadania envolvem a questão do coletivo, de todos trabalharem juntos em prol do avanço e desenvolvimento de um bem-estar social comum.

Os receptores entrevistados indicam uma capacidade de sobrevivência que passa pelo *rap* — ou que ele mesmo possibilita e é propulsor. E, assim, o consumo e a cidadania aparecem como potencialidades também para esses sujeitos. Afinal, a "cidadania só se configura quando encarnada em um indivíduo, o cidadão [...] é ele que realiza sua existência, enquanto ela lhe confere uma identidade"[24]; identidade conquistada também pela esfera do consumo.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação e consumo: educação e cidadania. In: ROCHA, Rose de Melo e OROFINO, Maria Isabel Rodrigues. **Comunicação, consumo e ação reflexiva: caminhos para a educação do futuro**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 2004.

CARMO, Paulo Sérgio do. **Culturas da rebeldia: a juventude em questão**. São Paulo: Senac, 2001.

COSTA, Maria Eugênia Belczak. Grupo focal. In: DUARTE, Jorge e BARROS, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

CUFA. **O que é rap?** Disponível em: <http://cufasinop.blogspot.com.br/2009/06/o-que-e-rap.html>. Acesso em: 9 set. 2013.

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

EXAME. **As 10 regiões mais perigosas de São Paulo**. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/as-10-regioes-mais-perigosas-de-sao-paulo>. Acesso em: 9 set. 2014.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

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

MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, Wilton de (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2009.

RACIONAIS MC'S 25 ANOS. *História*. Disponível em: <www.racionais25.com.br/sample-page>. Acesso em: 10 out. 2014.

RACIONAIS MC'S 25 ANOS. *Home*. Disponível em: <www.racionais25.com.br>. Acesso em: 10 out. 2014.

ROCHA, Everardo. Culpa e prazer: imagens do consumo na cultura de massa. **Revista Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 2, n. 3, pp. 123-138, mar. 2005.

_____; AUCAR, Bruna. Cultura material e convergência da mídia: um estudo sobre a construção da subjetividade contemporânea. In: ROCHA, Everardo; PEREIRA, Cláudia; BARROS, Carla (orgs.). **Cultura e experiência midiática**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Mauad, 2014.

24 FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993, pp. 19-20.

Reconstruindo a tecnoliteracia: uma abordagem de múltiplas literacias[1]

Douglas Kellner
Professor catedrático na Escola de Pós-Graduação em Estudos de Educação e Informação na Universidade da Califórnia (UCLA), Los Angeles.
E-mail: kellner@ucla.edu

Richard Kahn
PHD pela Escola de Pós-Graduação em Estudos de Educação e Informação na Universidade da Califórnia (UCLA), Los Angeles.
E-mail: rvkahn@ucla.edu

Resumo: Muito tem sido escrito sobre o conceito de literacia tecnológica. Este artigo começa com uma breve análise dos significados que "tecnologia" e "literacia" receberam, no sentido de procurar entender a qual tipo de conhecimento e habilidades a "tecnoliteracia" se refere. Richard Kahn e Douglas Kellner resumem as amplas trajetórias de desenvolvimento em programas hegemônicos de tecnoliteracias contemporâneas, desde suas supostas origens como "literacia computacional". Em contrapartida, revelam como essa abordagem tem sido tacitamente desafiada em nível institucional global por meio do Projeto 2000+ das Nações Unidas, e teorizam como isso pode estar ligado a um projeto democrático de revisão da educação por meio das múltiplas literacias. Por fim, os autores refletem sobre o que significará reconstruir amplamente a tecnoliteracia nas diversas áreas da sociedade.

Palavras-chave: tecnologia; literacia; literacia tecnológica; tecnoliteracias; literacia computacional.

Abstract: Much has been written that describes the history of the concept of "technological literacy". This paper begins with a brief examination of the meanings that "technology" and "literacy" have received towards achieving insight into what sort of knowledge and skills "technoliteracy" hails. Richard Kahn and Douglas Kellner then summarize the broad trajectories of development in hegemonic programs of contemporary technoliteracy from their arguable origins as "computer literacy". In contradistinction, they reveal how this approach has been tacitly challenged at the global institutional level through the United Nations' Project 2000+, and theorize how this might link up with a democratic project of re-visioning education though multiple literacies. Finally, in closing, Kahn and Kellner think about what it will mean to reconstruct "technoliteracy" broadly in the various areas of society.

Keywords: technology; literacy; technological literacy; technoliteracies; computational literacy.

1 Tradução de Mariane Murakami.

Recebido: 12/04/2015
Aprovado: 16/06/2015

> O grande avanço da ciência elétrica na última geração está associado, como causa e efeito, à aplicação de agentes elétricos nos meios de comunicação, transporte, iluminação de cidades e de casas e em outros bens econômicos de produção. Além disso, estes fins são sociais, e o fato de se acharem intimamente associados à noção de lucros privados não é devido a alguma coisa que lhes seja peculiar, e, sim, por terem sido desviados para o uso particulares: circunstância que investe a escola da responsabilidade de restabelecer-lhes a conexão, no espírito das próximas gerações, com os interesses científicos e sociais do povo[2].

1. INTRODUÇÃO

O debate atual sobre a natureza e os benefícios da tecnoliteracia é hoje, sem dúvida, um dos temas mais acaloradamente disputados. Juntamente com as suas análises e recomendações relacionados, nas últimas três décadas tem-se visto uma variedade de *stakeholders* públicos e corporativos, grupos acadêmicos, organizações de interesses culturais e sociais globais/locais competindo pela definição do termo "literacia tecnológica". Enquanto noções utópicas como a "aldeia global", de Marshall McLuhan[3], e o "cérebro mundial", de H. G. Wells[4], imaginam um mundo tecnológico de crescente unidade na diversidade, nossa perspectiva é talvez melhor caracterizada como uma cultura global do espetáculo midiático complexa e sociopoliticamente estratificada[5] e como megatécnicas de informação mundial em contínuo crescimento[6], rumo à sociedade tecnocapitalista do infotenimento[7]. Como tal, há pouca razão para se esperar uma concordância geral em relação a que tipos de conhecimentos são decorrentes da tecnoliteracia, que tipos de práticas podem desenvolvê-la de maneira mais eficiente ou mesmo a respeito de que formações institucionais a tecnoliteracia pode melhor servir e ser servida. Além disso, apesar de existirem muitos pontos de vista divergentes e conflitantes sobre tecnoliteracia, só recentemente esses debates começaram a ser desafiados por movimentos de oposição baseados em raça, classe, gênero, anti-imperialismo e no bem-estar ecológico. Como esses diversos movimentos começam a fazer suas próprias perguntas sobre a articulação cada vez mais crescente entre tecnologia, educação, a construção de uma cultura globalizada, a esfera política e a economia, podemos ver claramente que a tecnoliteracia tornou-se de uma vez múltipla em tomar diferentes formas em diferentes países e culturas, ao mesmo tempo em que se torna cada vez mais importante para as pessoas em todo o mundo[8].

Muito tem sido escrito sobre a descrição histórica do conceito de literacia tecnológica (Petrina; Selfe; Jenkins; Waetjen; Lewis e Gagel; Dyrenfurth; Todd; Hayden) e, como percebido, uma literatura que trata sobre as tecnoliteracias emancipatórias começou a surgir na última década (Hammer e Kellner; Kellner; Lankshear e Snyder; Petrina; Luke; Bromley e Apple).

2 DEWEY, J. **Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education.** Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1916.

3 MCLUHAN, M. **Understanding Media: The Extensions of Man**. Nova York: Signet Books, 1964.

4 WELLS, H. G. **World Brain.** Nova York: Doubleday, 1938.

5 Sobre o conceito de "espetáculo midiático", ver Kellner (2005, 2003a). Baseia-se na noção de Guy Debord de "sociedade do espetáculo", que descreve uma sociedade midiática e de consumo organizada em torno da produção e do consumo de imagens, mercadorias e eventos encenados. Essa abordagem crítica caracteriza esses fenômenos da cultura midiática que encarnam os valores fundamentais da sociedade contemporânea, e serve para introduzir os indivíduos em seu modo de vida, dramatizando suas controvérsias e lutas, bem como seus modos de resolução de conflitos.

6 CASTELLS, M. **The Information Age: Economy, Society and Culture Vol.I: The Rise of the Network Society**. Cambridge: Blackwell Publishers, 1996.

7 KELLNER, D. **Media Spectacle**. Londres/Nova York: Routledge, 2003a, pp. 11-15.

8 A ideia de que diferentes formas de conhecimento (por exemplo, diferentes tipos de perguntas que por sua vez geram respostas diferentes) são produzidas enquanto um grupo oprimido começa a atingir uma identidade coletiva face a face com as questões sociais, culturais e políticas do dia é uma

Não procuramos reinventar a roda ou reproduzir o mais do mesmo. Mas, considerando que existe uma grande variedade publicada de definições sobre tecnoliteracia, torna-se frutífero começar com um breve exame dos significados que "tecnologia" e "literacia" têm recebido a fim de alcançar com maior precisão exatamente que tipo de conhecimento e de habilidades a tecnoliteracia abrange.

Então, vamos inicialmente sintetizar as amplas trajetórias hegemônicas do trabalho nas formas de tecnoliteracias patrocinadas pelos Estados Unidos. Assim, nós as examinamos a partir de suas origens políticas duvidosas, como a "literacia computacional", descrita pelo relatório A Nation at Risk de 1983 com apelos pela integração da tecnologia no currículo e as abordagens-padrão do ato *No Child Left Behind* de 2001 e do *U.S. National Educational Technology Plan*.

Continuamos com a análise do contínuo impulso no currículo da administração de Obama em todos os níveis para o suporte em Ciências, Tecnologia, Engenharia e Gerenciamento de literacias (STEM)[9], bem como a sua afirmação recentemente promovida sobre a necessidade de todos os alunos terem "competências do século XXI" como parte de parâmetros curriculares nacionais[10].

Concordando com Petrina[11] sobre tal desenvolvimento ser em grande parte a construção de uma versão neutralizada de tecnoliteracia que reforça uma política conservadora de "supremacia competitiva" ideológica: nota-se que ela foi tacitamente defendida na esfera institucional global com o Projeto 200+ das Nações Unidas.

No entanto, enquanto elementos desse programa permanecem eficazes, transformações mais recentes em nível global mostram que a ideia de tecnoliteracia para o desenvolvimento sustentável passou a ser contestada e começou a servir ideologias funcionais em nações tecnologicamente menos desenvolvidas e pensadas no sentido de torná-las mais economicamente competitivas globalmente.

Na segunda metade desse artigo, nós analisamos como a contestação de formas hegemônicas de tecnoliteracia pode estar ligada a um projeto democrático de oposição para a reforma da educação por meio de múltiplas literacias. Por fim, discutimos o que significará reconstruir as tecnoliteracias e propomos que o maior objetivo será envolver pessoas em movimentos de larga escala para a transformação ativa de pensamentos, políticas e práticas de tecnoliteracia dominantes por meio da politização de normas e pensamentos hegemônicos da tecnologia que frequentemente impregnam terrenos diversos da sociedade.

2. TECNOLOGIA, LITERACIA, TECNOLITERACIA: DEFINIÇÕES

> Literacia tecnológica é um termo de pouco significado e muitos significados[12].

Após a primeira consideração, procurar uma definição adequada de "tecnologia" parece ser algo extremamente técnico. Certamente, nas discussões sobre tecnologia, é raro as pessoas precisarem de esclarecimento do termo. Num dado contexto, se é sugerido que a tecnologia está causando problemas

visão central da teoria crítica conhecida como teoria da perspectiva feminista (Harding, 2004). Pode-se argumentar que essa ideia está na teoria crítica em geral, e uma formulação radical pode ser vista em Marcuse (1965), bem como nas obras de Marx e Engels, como Sandra Harding aponta adequadamente. Mais recentemente, Jeff Share (2008) baseia-se nessa noção de ponto de vista de maneira parecida em sua discussão sobre a literacia midiática crítica.

9 WHITE House, The. **Educate to Innovate.** 2013. Disponível em: <www.whitehouse.gov/issues/education/k-12/educate-innovate>.

10 WILSON, J. Three Key Players for 21st Century Skills, **John Wilson Unleashed**. 2012. Disponível em: <http://blogs.edweek.org/edweek/john_wilson_unleashed/2012/04/three_key_players_for_21st_century_skills.html>.

11 PETRINA, S. The Politics of Technological Literacy. **International Journal of Technology and Design Education,** v. 10, n. 2, 2000, pp. 181-206.

12 TODD, R. D. The Natures and Challenges of Technological Literacy. In: DYRENFURTH, M. J.; KOZAK, M. R. (ed.). **Technological Literacy.** Peoria, IL: Glencoe, McGraw-Hill, 1991.

ou os aliviando, as pessoas geralmente sabem que tipo de coisa está prestes a culpar ou louvar.

No entanto, o significado popular de "tecnologia" é problematicamente insuficiente em pelo menos dois aspectos. Primeiro, ele equivale a artefatos tecnológicos *high tech*, tais como máquinas científicas usadas em medicina e biotecnologia, aparatos industriais modernos e componentes digitais como computadores, TICs e outras mídias eletrônicas. Essa visão reducionista falha em reconhecer, por exemplo, que os artefatos indígenas são por si só tecnologias em seu próprio direito, da mesma forma que outros objetos culturais que possam um dia ter representado a vanguarda tecnológica das invenções durante eras históricas anteriores, tais como livros, ferramentas manuais ou mesmo roupas. Em segundo lugar, as concepções populares de tecnologia hoje cometem outro erro: o de interpretar a tecnologia como algo meramente orientado a objetos, identificando-a apenas como tipos de produtos que surgem por meio da indústria. Na verdade, desde o início, a tecnologia sempre significou muito mais; e isso se reflete nas definições recentes de tecnologia como "uma rede fluida ou rede que combina artefatos, pessoas, organizações, significados e conhecimentos culturais"[13] ou aquilo que "compreende todo o sistema de pessoas e de organizações, de conhecimento, de processos e de dispositivos que criam e operam artefatos tecnológicos, bem como os artefatos por si mesmos"[14]. Essas definições mais amplas de tecnologia são baseadas nas importantes ideias de John Dewey, para quem a tecnologia é fundamental para a humanidade e envolve a investigação humana em sua totalidade[15]. Em sua opinião, a tecnologia faz parte de todos os tipos de experiências criativas e de resolução de problemas. Ela deve se estender para além das ciências mais óbvias, uma vez que engloba não apenas as artes e as humanidades, mas também as profissões e as práticas de nossas vidas cotidianas. Nesse sentido, a tecnologia é inerentemente política e histórica, e, na filosofia de Dewey, ela é fortemente vinculada a noções de democracia e de educação, que são consideradas "tecnologias" que pretendem progresso social e maior liberdade para o futuro.

A visão de Dewey é ingênua, mas é descaradamente otimista e esperançosa de que é inerente ao ser humano a possibilidade de ser suficientemente educado para compreender os problemas que enfrenta e, dessa forma, poder produzir e implementar experimentalmente uma ampla variedade de tecnologias para a resolução de problemas. Enquanto concordamos plenamente com o espírito de Dewey, também reconhecemos que o momento atual está potencialmente assolado pelo problema sem precedentes das diversas formas de opressão tecnológica. Para esse fim, nós também procuramos destacar as ideias do crítico social radical e teórico da tecnologia Ivan Illich (Kahn, 2004; Kahn e Kellner, 2007). Especificamente, a noção de "ferramentas" de Illich reflete a ampla compreensão humanística de tecnologia tratada até aqui, ao mesmo tempo que, adicionalmente, distingue "dispositivos racionalmente concebidos — sejam eles artefatos ou regras, códigos ou operadores — de outras coisas, como alimentos ou implementos, que em uma determinada cultura não são considerados como

13 WAJCMAN, J. **Technofeminism.** Malden, MA: Polity Press, 2004, p. 106.

14 PEARSON, G.; Young, A. T. **Technically Speaking: Why All Americans Need to Know More About Technology.** National Academies Press, 2002.

15 HICKMAN, L. **Philosophical Tools for Technological Culture.** Bloomington: Indiana University Press, 2001.

16 ILLICH, I. **Tools for Conviviality.** Nova York: Harper and Row, 1973, p. 22.

tema de racionalização"[16]. Consequentemente, Illich polemiza as "ferramentas para convívio", que são tecnologias conscientemente racionadas para trabalhar dentro dos limites culturais e naturais. Em nossa visão, a tecnologia assim definida será útil para uma tecnoliteracia do século XXI desafiada a atender às demandas de um mundo sustentável e ecumênico.

"Literacia" é outro conceito muitas vezes utilizado por educadores e formuladores de políticas, mas de diversas maneiras e para uma ampla gama de propósitos. Em sua forma inicial, a literacia básica era equiparada à proficiência profissional, com linguagem e números tais quais os indivíduos poderiam utilizar no trabalho e na sociedade. Assim, mesmo no início do século XX, a literacia significava, em grande medida, a capacidade de escrever o próprio nome e decodificar textos impressos populares, enquanto o objetivo adicional de autoexpressão escrita apareceu somente nas décadas seguintes. Street[17] identifica esses atributos como elementos típicos de um modelo autônomo de literacia que é politicamente conservador na medida em que é essencialmente economicista, individualista e é impulsionado por uma teoria do déficit de aprendizagem. Por outro lado, Street caracteriza modelos ideológicos de literacia como prefigurando noções positivas de empoderamento coletivo, contexto social, de codificação e decodificação de textos impressos e não impressos, bem como um compromisso progressivo para competências orientadas para o pensamento crítico.

Em nossa concepção, a "literacia" não é um conjunto único de competências, mas é algo múltiplo que significa desenvolver habilidades envolvidas na utilização eficaz de formas socialmente construídas de comunicação e de representação. Literar-se exige a realização de competências em práticas e em contextos que são regidos por regras e convenções. Assim, consideramos literacias como sendo socialmente construídas nas práticas educativas e culturais que envolvem vários discursos institucionais e pedagogias. Contra a visão autônoma que postula a literacia como estática, consideramos como algo que está em constante evolução e mudança em resposta às transformações sociais e culturais, bem como aos interesses das elites que controlam as instituições hegemônicas. Além disso, é uma parte crucial do processo de literacia que as pessoas entendam os códigos dominantes como hegemônicos. Assim, a nossa concepção de literacia segue Freire e Macedo, que a consideram algo amarrado às questões de poder. Como os autores observam, a literacia é uma política cultural que "promove mudança democrática e emancipatória"[18] e que deve ser interpretada como a capacidade de se envolver em uma variedade de formas de problematização e análises dialéticas de si e da sociedade.

Com base em nossas definições de "tecnologia" e "literacia", deveria ser óbvio que, holisticamente concebido, literacias são por si mesmas tecnologias que constituem processos de metaindagações que servem para facilitar e regular os sistemas tecnológicos. A esse respeito, falar de "tecnoliteracias" pode parecer inerentemente tautológico. Por outro lado, no entanto, isso também ajuda a realçar a natureza construída e potencialmente reconstrutiva das literacias, bem como a natureza educativa, social e política das tecnologias. Além disso, mais

17 STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984.

18 FREIRE, P.; MACEDO, D. **Literacy: Reading the Word and the World**. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1987, p. viii.

do que nunca, precisamos de reflexão filosófica sobre os fins e propósitos da educação e sobre o que estamos fazendo e tentando alcançar em nossas práticas e instituições educacionais. Tais reflexões informariam uma tecnoliteracia crítica em seu sentido mais profundo, que vê tanto literacias quanto tecnologias como socialmente construídas, informadas por modos dominantes de poder e de dominação e sujeitas à reconstrução e ao uso em formas contra-hegemônicas democratizantes.

Consequentemente, consideramos que as tecnoliteracias contemporâneas estão envolvidas com a necessidade de compreender e de fazer uso de novas mídias e de tecnologias em proliferação, bem como com a economia política que as direciona, no sentido de promover entendimentos democráticos radicais e transformações de nossos mundos. Em um ambiente atual de processos inexoráveis de globalização e de transformação tecnológica, não podemos defender uma política de mãos limpas e de pureza, na qual as pessoas protegem-se de novas tecnologias e de sua propagação transnacional, como em abordagens protecionistas[19]. Em vez disso, as tecnoliteracias devem ser implantadas e promovidas para permitir intervenções populares nas revoluções econômicas e tecnológicas (muitas vezes antidemocráticas) atualmente em curso, desviando potencialmente essas forças para fins progressistas, tais como a justiça social e o bem-estar ecológico.

Consequentemente, as tecnoliteracias abrangem o computador, a informação, a mídia crítica e as literacias multimídia que atualmente são teorizadas sob o conceito de multiliteracias (Cope e Kalantzis; Luke; Rassool; New London Group). Mas enquanto a teoria das multiliteracias muitas vezes permanece focada em tecnologias digitais, com inclinação implícita para a criação de novas habilidades de trabalho de mídia para a era da internet, procuramos destacar explicitamente a adequação social e cultural das tecnologias e fornecer uma crítica da nova economia midiática como sendo tecnocapitalista (Best e Kellner; Kellner), ainda que reconhecendo suas potencialidades progressistas. Assim, recorremos à linguagem das literacias múltiplas (Lonsdale e McCurry, 2004; Kellner, 2000 e 2004) para disseminar uma teoria crítica das tecnoliteracias, como será exposto mais tarde.

3. TECNOLITERACIA EM CRISE: DOS ESTADOS UNIDOS ÀS NAÇÕES UNIDAS

> Quem se beneficia, quem perde? Quem paga? Quais são as consequências sociais, ambientais, pessoais etc., de seguir, ou de não seguir, um curso de ação particular? Que outros cursos de ação estão disponíveis? Essas questões não irão sempre — talvez apenas raramente — produzir concordâncias, mas enfrentá-los é sem dúvida fundamental para qualquer programa educacional

19 Mesmo que enfatizemos a especificidade social e cultural das tecnologias, não estamos pedindo a adoção universal de tecnologias de ponta, nem estamos ligando-a essencialmente ao progresso como fases necessárias de desenvolvimento. Por outro lado, nós pedimos cautela contra atitudes tecnofóbicas, pois somos a favor de uma visão dialética da tecnologia e sociedade.

20 JENKINS, E. W. Technological Literacy: Concepts and Constructs. **Journal of Technology Studies**, v. 23, n. 1, 1997.

que pretende levar a literacia tecnológica para todos[20].

A internet bastante incipiente, então conhecida como Arpanet devido ao seu desenvolvimento como um projeto de pesquisa do U.S. Defense Advanced Research Projects Agency (Darpa), ainda estava a um ano de seu surgimento quando o Phi Delta Kappan publicou o seguinte apelo utópico por uma tecnoliteracia centrada no computador:

Assim como os livros libertaram estudantes sérios da tirania de métodos excessivamente simples de recitação oral, computadores também podem libertar estudantes do trabalho penoso de fazer exatamente as mesmas tarefas de maneira desajustada e inadequada às suas necessidades individuais. Como no caso de outras partes da nossa sociedade, a nossa nova e maravilhosa tecnologia existe para uso benéfico. E é problema nosso aprender como usá-la bem[21].

No entanto, foi principalmente depois de *A Nation at Risk*[22] que a literacia computacional foi popularmente citada como elemento particularmente crucial para a educação.

O relatório ressuscitou uma crítica das escolas americanas feitas durante a Guerra Fria cuja atenção (especificamente em ciência e tecnologia) não era suficientemente dada no currículo dos alunos norte-americanos para que pudessem competir no mercado global do futuro, da mesma forma como foi prevista a vinda de uma "era da informação" *high tech*. Ocorrido em meio ao primeiro grande *boom* dos computadores pessoais (PCs), a *Nation at Risk* recomenda principalmente a criação de uma classe semestral em ciência da computação que deve:

> capacitar os formandos para: (a) compreender o computador como uma informação e como dispositivo de comunicação e computação; (b) utilizar o computador no estudo e outras matérias básicas e para fins pessoais e relacionados ao trabalho; e (c) compreender o mundo dos computadores, da eletrônica e de tecnologias relacionadas[23].

Enquanto *A Nation at Risk* declarou que os *experts* eram, então, incapazes de classificar a "literacia tecnológica" de maneira inequívoca, o documento argumenta claramente que essa literacia deve ser entendida em termos mais funcionais do computador (Aronowitz; Apple) e literacia da informação (Plotnick). Tecnologias tais como o computador precisam ser vistas de acordo com um conjunto de novas habilidades, bem como o discurso profissional precisa começar a destacar o "novo vocacionalismo", em que as necessidades da indústria eram identificadas como prioridades educacionais (Grubb). Examinando esse desenvolvimento, Stephen Petrina[24] conclui: "Em meados da década de 1980 nos EUA, a educação e a literacia tecnológica tinham sido definidas por meio dos interesses capitalistas de empresas privadas e do Estado". Besser[25] ressalta como esse período foi fundamental na construção da educação como um mercado.

Os anos 1990 viram essa emergência e, até certo ponto, as consequências de tal raciocínio enquanto a World Wide Web vinha à tona e a florescente internet criava uma fronteira eletrônica "ponto-com" no *boom* econômico com a sua comercialização em uma variedade de *hardwares* e *softwares* de computação

21 SUPPES, P. Computer Technology and the Future of Education. **Phi Delta Kappan**. Abril 1968, p. 423.

22 NATIONAL Commission on Excellence in Education. **A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform**. Washington, DC, 1983.

23 Idem, ibidem.

24 PETRINA, S., op. cit., p. 183.

25 BESSER, H. Education as Marketplace. In: Muffoletto, R.; Knupfer, N. (eds.). **Computers in Education: Social, Historical, and Political Perspectives**. Nova Jersey: Hampton Press, 1993.

pessoal. Na era da Microsoft e da America Online, habilidades computacionais e informativas eram de fato cada vez mais necessárias. A "estrada de dados" de Al Gore da década de 1970 desenvolveu uma ordem de magnitude até se tornar a "superestrada da informação" do mandato de Clinton; e o plano por uma "infraestrutura Global de Informação" estava sendo promovido como "uma metáfora para democracia" (Gore), e a transformação social e tecnológica despertou globalmente sob as pressões da "nova economia" (Kelly).

No final da década, a literacia tecnológica era claramente um desafio que poderia ser ignorado apenas por sua conta e risco. No entanto, de acordo com a lógica da década de 1980, como a literacia foi novamente concebida em termos muito funcionais como "significado de habilidades de usar o computador e outras tecnologias para melhorar o aprendizado, a produtividade e o desempenho"[26]. Mais especificamente, o Departamento definiu o desafio como um treinamento para o futuro, que deveria ter lugar nas escolas, levando, assim, uma série de questões levantadas pela revolução da informação para fora da esfera pública e reduzindo-as a competências técnicas e profissionais padronizadas para as quais crianças e jovens devem ser treinados. Além disso, a literacia tecnológica, concebida como "novas competências básicas"[27] tornou-se a palavra da moda que significava um programa político para saturar as escolas com tecnologia computacional, bem como a formação para professores e alunos. Desse modo, ela não só garantia um mercado à empresas de tecnologia americanas para vender seus produtos e serviços, mas criava novas esferas para a expansão do desenvolvimento profissional, bem como responsabilizava professores e administradores por infundir corretamente a informática nos currículos.

Chega o tempo do segundo mandato do governo Bush/Cheney, o Plano Nacional de Educação Tecnológica dos EUA é citado com aprovação de um aluno de ensino médio, que comentou: "Nós temos a tecnologia em nosso sangue"[28]. Os efeitos de duas décadas de debate e de orientação sobre tecnoliteracia foram assim saudados tanto como um sucesso tecnocrático retumbante como uma pressão contínua sobre as instituições de ensino para inovar de acordo com os padrões da época[29]. É interessante notar, no entanto, que o próprio Plano afastou-se da linguagem da literacia tecnológica e voltou-se para o termo mais específico "literacia informática". Ainda assim, no seu grande gesto pelo *No Child Left Behind Act de 2001* — que difundia a tecnologia com o uso de computadores multimídia e da internet nos currículos escolares de artes e ciências e fazendo com que os alunos fossem "tecnologicamente letrados ao fim da oitava série, independentemente de sua raça, etnia, sexo, renda familiar, localização geográfica ou deficiência"[30], os Estados Unidos demonstraram seu compromisso permanente de delimitar o "letramento tecnológico" nos termos funcionais e economicistas das competências baseadas no computador[31].

Ao encerrar nossa análise da evolução da tecnoliteracia nos Estados Unidos, devemos mencionar a forma como essas tendências políticas educacionais têm

26 U.S. Department of Education. **Getting America's Students Ready for the 21st Century — Meeting the Technology Literacy Challenge, A Report to the Nation on Technology and Education**. National Education Technology Plan. Washington, D.C., 1996.

27 Idem.

28 U.S. Department of Education. **Toward a New Golden Age in American Education: How the internet, the Law, and Today's Students are Revolutionizing Expectations**. National Education Technology Plan. Washington, D.C., 2004, p. 4.

29 A definição de "tecnocracia" é fornecida por Kovel (1983, p. 9) como sendo a ordem social em que "a lógica da máquina se instala no espírito do mestre. Há que se vestir-se 'livre de valores' sobre racionalidade técnica".

30 U.S. Congress. **No Child Left Behind Act of 2001**. Public Law 107-110. Washington, D.C., 2001.

31 Em 2002, a Associação Internacional de Educação Tecnológica emitiu seus Padrões para a Educação Tecnológica: conteúdo para o estudo de tecnologia, que pretende ser definitivo para o campo. Para ser justo, pelo menos oito dos seus 20 padrões evocam a possibilidade de componentes afetivos que vão além das abordagens funcionais baseadas no mercado, que narramos aqui. No entanto, como Petrina (2000, p. 186) observa, o diretor do programa Tecnologia para Todos os Americanos que estava envolvido na criação de normas declarou que elas eram "o elo vital para aumentar a competitividade global dos Estados Unidos no futuro", e assim suas preocupações profissionais e econômicas devem ser consideradas como centrais.

sido em grande parte ampliadas e aprofundadas no governo de Obama. Uma das primeiras grandes empreitadas do governo relacionadas ao setor educacional foi a realização da passagem do Ato de Recuperação e Reinvestimento Americano de 2009. Como Pierce[32] discute, 3% do PIB anual foi dedicado diretamente para pesquisa científica e tecnológica, com o ensino de "Ciência, Tecnologia, Engenharia, Matemática [STEM, em inglês] sendo um dos *loci* mais importantes desta legislação"[33]. Identificando isso como parte de uma era "neoSputnik" na educação, em que as escolas estão cada vez mais sendo usadas para reproduzir e normalizar uma emergente ideologia "biocapitalista", bem como para ensinar o desenvolvimento de habilidades funcionais como uma espécie de subsídio em capital humano para a indústria biocapitalista, o trabalho de Pierce ecoa outra pesquisa educacional crítica recente (Hyslop-Margison e Naseem; Baez e Boyles) que argumenta que a tentativa da política atual de instanciar amplamente normas do tecnicismo pedagógico e cientificismo é ideologicamente desumanizante no serviço de pesquisa neoliberal capitalista e no desenvolvimento de objetivos. Assim, não é de estranhar que no último Plano Nacional de Educação Tecnológica[34] os computadores, os novos meios de comunicação, a internet e outras formas de tecnologia digital foram então amplamente promovidos — não apenas por meio do currículo e enquanto currículo[35], mas enquanto necessidade de avaliar a aprendizagem, para a preparação e interligação comunicativa de toda força de trabalho docente para funcionar como uma forma de autovigilância, para a reformulação tecnológica sistêmica das escolas e de outras infraestruturas de ensino, bem como para o reforço das normas de produtividade e de eficiência econômica estabelecidas como aceitáveis no trabalho educacional. Em suma, o plano de tecnologia educacional promove um apelo sistemático e arrebatador da tecnoliteracia funcional em todo o sistema educacional americano. Então, a tecnoliteracia não é mais concebida apenas como um conjunto redesenhado de competências para estudantes e para necessidades econômicas futuras. Agora ela representa na política as competências que devem ser trabalhadas pelos professores em suas avaliações, pelos administradores em sua liderança organizacional e financeira, bem como por agências de acreditação e escritórios do governo que buscam formas de responsabilização economicistas de todas essas várias entidades ligadas à educação.

Assim como foi reforçado no plano de 2010, as formas baseadas no computador e em competências relacionadas à "literacia digital" são hoje concebidas como "habilidades do século XXI" — uma noção política recentemente criada e que vem sendo implementada pela Parceria para as Competências do Século XXI[36], conhecido como P21[37]. Curiosamente, o panorama do P21 sobre os resultados de aprendizagem organizados em torno de tais competências representa de alguma forma um momento de esperança na nossa política, pois estamos interessados em melhorar a educação, tanto de forma crítica quanto prática, com as condições sociais que ambos produzem e são, em parte, produzidos pela cultura midiática atual. Em nenhum lugar em toda a política educacional que pesquisamos será encontrada ênfase similar na

32 PIERCE, C. **Education in the Age of Biocapitalism: Optimizing Educational Life for a Flat World.** Nova York: Palgrave Macmillan, 2012.

33 Para reiterar, STEM continua a ser uma prioridade da Secretaria de Educação da administração de Obama, a corrida de Arne Duncan para os mecanismos de financiamento e disciplinares das melhores escolas (ver, por exemplo, Triangle Coalition, 2011; Kahn, 2012; White House, 2013). Assim, como Pierce (2013, p. 126) argumenta, grupos como as Academias Nacionais de Ciências têm respondido por retrabalhar os padrões científicos para torná-los mais tecnocientífico a fim de apoiar o desenvolvimento do capital humano para uma economia e sociedade biocapitalista.

34 U.S. Department of Education. **Transforming American Education: Learning Powered by Technology. National Education Technology** Plan. Washington, D.C., 2010.

35 Cada vez mais vemos o apelo para a adoção de tecnologias de mídia digital na educação por meio de uma demanda progressiva de "aprendizagem com *design* universal" (sobre isso, ver Rose, Meyer e Hitchcock, 2005). O chamado "*design* universal" entra no pensamento educacional em suas origens como um princípio arquitetônico que se esforçou para criar estruturas bastante inclusivas que seriam utilizadas por pessoas de diferentes habilidades. No entanto, ele continua a ser visto se a retórica de maximizar tecnologias educacionais baseadas em computadores promover a inclusão da aprendizagem democrática ou melhor,

necessidade de os alunos aprenderem a ser produtores de pensamento crítico sobre a mídia, a compreenderem as noções emergentes de literacia visual e multimídia como central junto à mídia impressa e a outras literacias tradicionais, bem como à necessidade dos alunos de aprender a alcançá-la num contexto fundador de literacias globais, cívicas, econômicas e ambientais. No entanto, todas essas expectativas estão incluídas como elementos centrais do quadro de competências de literacia do P21.

No entanto, uma coisa é enumerar essas literacias como metas; outra é interpretá-las literalmente em torno de linhas progressivas ou de outra forma que garanta que são bem estruturadas depois de se tornarem obrigatórias. Além disso, o vasto leque de entidades públicas e privadas por trás do movimento P21 sugere a possibilidade real de mecanismos de financiamento e de apoio político para que o quadro de literacia seja adotado, da mesma forma que já observamos que as parcerias corporativas dessa ordem devem ser consideradas dentro de uma trajetória histórica mais ampla. Assim, é completamente comum ver que a política educacional atual relacionada ao ensino de competências do século XXI está baseada em linguagem similar à da Aliança Nacional de Negócios, que declarou: "A saúde atual e futura da economia americana do século XXI depende diretamente de quão ampla e profundamente os americanos alcançaram um novo nível de literacia — a 'literacia do século XXI' —, que inclui fortes habilidades acadêmicas, de pensamento, de raciocínio, habilidades de trabalho em equipe e proficiência no uso de tecnologias"[38]. Por essa razão, pensadores educacionais progressistas como Mike Rose[39] e Alfie Kohn[40] juntaram-se ao coro de que essas competências do século XXI terão de estar alinhadas a outra grande política educacional emergente: a criação de um currículo com núcleo comum que se concentra especificamente em elevar os padrões acadêmicos. Aqui uma ampla gama de apoiadores, incluindo um grande número de ideólogos educacionais conservadores antes associados à *A Nation at Risk* e a políticas subsequentes do mesmo tipo (incluindo Diane Ravitch), a Federação Americana de Professores e outros que defendem um currículo tradicional de artes liberais e de ciências, recentemente voltaram suas críticas ao P21 em uma carta aberta em nome do Common Core[41]. Nesse sentido, esses críticos sugerem que o P21 ofereceria "competências" em vez de "conhecimento" e eles então passam a sugerir que o desafio da educação americana e da economia global é um dos "níveis crescentes de conhecimento e de profunda compreensão das forças que moldam nossas vidas e nosso futuro". Para esse fim, certamente concordamos. No entanto, achamos muito irônico que aqueles que ajudaram a definir as normas da política funcional americana sobre a tecnoliteracia buscam agora abandonar completamente a sua demanda para considerá-la um campo de meras "competências" que pode ameaçar a qualidade do currículo acadêmico. Além disso, ao defender que as artes e as ciências são qualitativamente diferentes da tecnoliteracia (ou seja, trata-se de conhecimento *vs.* competências), os críticos do Common Core polemizam de maneira problemática as artes liberais, porque eles as visualizam como fundamentais para garantir o lugar de liderança dos Estados Unidos na economia

expulsar uma variada gama de possíveis experiências pedagógicas, com o único padrão legítimo de tecnoliteracia funcional e baseada no mercado, conforme descrito nesta seção.

36 PARTNERSHIP for 21st Century Skills. **P21 Framework Definitions.** 2009. Disponível em: <www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf>.

37 A Parceria para As Competências do Século XXI (P21) foi fundada em 2002 como uma coalizão entre o governo Bush, a AOL Time Warner, a Apple Computer, Cable in Computer, Cisco Systems, Dell Computer, a Microsoft, a Associação Nacional de Educação, SAP, e os cofundadores Ken Kay e Diny Golder-Dardis. Hoje em dia, uma série de outras entidades empresariais juntaram-se para ajudar a criar o Quadro P21, incluindo a American Assoc Ford Motor Company, Dell, Intel, Verizon, Pearson, Follett, a AP, Lego, a Escola Goddard, Cengage. Destacando o vai e vem das parcerias entre público/privado que tem caracterizado a política neoliberal nas últimas décadas, o ex-diretor de educação da Apple, Karen Cator, tomou posse de uma cadeira na P21, deixando sua posição para assumir a liderança do Escritório de Tecnologia Educacional dos EUA, a fim de criar seu Plano Tecnológico da Educação Nacional de 2010. Por outro lado, o ex-chefe do Gabinete de George W. Bush, Tim Magner, passou a substituir Cator como o diretor da P21. Recentemente, Magner foi substituído por Dr. Helen Soulé, ex-chefe do projeto Cable in Classroom (fundação educacional da indústria do cabo) e, antes disso, por um gerente do

global. Ou seja, essa crítica do P21 não é baseada em uma denúncia humanista ou política do papel hegemônico da tecnologia digital na unilateralização da educação, ao torná-la potencialmente uma ferramenta a serviço do tecnocapitalismo transnacional, em vez de uma vocação moral e ação democrática. Na verdade, nem é preciso dizer que o movimento do Common Core tem seu próprio bloco de apoio de todos os tipos de grandes empresários, líderes de tecnologia como Bill Gates, bem como do governo federal. Assim, o debate recai sobre a questão de quais tecnologias são centrais, em quem mantêm a autoridade para controlar a sua utilização, e em quando eles são usados e por que são usados. Enquanto a P21 e o Common Core provavelmente representam blocos flutuantes de uma aliança de vários interesses internos para cada abordagem, a nossa análise destaca aqui que as forças sociopolíticas e econômicas dominantes interpolam-nos para servir à reprodução de uma visão de literacia comum baseada no mercado que, por sua vez, serve a reprodução e o avanço do tecnocapitalismo.

3.1 As Nações Unidas

À medida em que continuamos a articular as ideias, a nossa visão de tecnoliteracia rejeita o novo tecnocapitalismo, enquanto defende uma abordagem crítica, dialética e múltipla que mediaria dicotomias difíceis, por um lado, entre competências práticas e conhecimento acadêmico, e entre as necessidades individuais e a transformação social, de outro. Dessa forma, defendemos persistentemente o engajamento crítico rigoroso com uma diversidade de tecnoliteracias emergentes (inclusive de habilidades relacionadas com as novas tecnologias de aprendizagem), e, ao mesmo tempo, afirmamos a necessidade de conhecimento curricular humanístico e fortemente acadêmico (e as competências de produção de conhecimento), que podem também melhor servir à reconstrução de uma sociedade democrática crítica[42]. Em uma versão anterior deste ensaio, que explicou como as orientações políticas para este tipo de visão começaram a se materializar internacionalmente através do Projeto 2000+ das Nações Unidas: Literacia Científica e Tecnológica para Todos. Iniciada em 1993, a Unesco, junto com as onze principais agências internacionais, lançou o Projeto 2000+, a fim de preparar os cidadãos em todo o mundo durante a próxima década para entender, deliberar e implementar estratégias em suas vidas cotidianas relacionadas a "uma variedade de problemas sociais cotidianos sobre a população, saúde, nutrição e meio ambiente, bem como sobre o desenvolvimento sustentável a nível local, nacional e internacional"[43]. A missão do projeto destacou o grau em que as Nações Unidas concebiam a literacia tecnológica como uma prática social e de construção da comunidade, em vez de uma aptidão econômica individual. Além disso, em contraste com os movimentos funcionais da tecnoliteracia que têm dominado os Estados Unidos, o objetivo da "literacia científica e tecnológica" da ONU (STL) foi desenvolvido em diálogo com o conceito de desenvolvimento sustentável[44], e nesse sentido, pode ser pensado em consonância com outros movimentos cívicos democráticos do

departamento pessoal do Escritório de Tecnologia Educacional durante os anos de George W. Bush.

38 METIRI Group, The. **Twenty-First Century Skills.** In: Partnership with The North Central Regional Educational Laboratory. Disponível em: <www.nysut.org/files/21.CENTURY.SKILLS000.PDF>. 2000.

39 ROSE, M. 21st Century Skills: Education's New Cliché. **Truthdig**. Disponível em: <www.truthdig.com/report/item/21st_century_skills_educations_new_cliche_20091208>. 2009.

40 KOHN, A. **When '21st-Century Schooling' Just Isn't Good Enough: A Modest Proposal.** Disponível em: <www.alfiekohn.org/teaching/22century.htm>. 2012.

41 COMMON Core. **A Challenge to the Partnership for 21st Century Skills**. Disponível em: <www.commoncore.org/p21-challenge.php>. 2012.

42 Esse apelo pela integração dialética das artes liberais e da ciência com o avanço da tecnologia moderna foi defendido por Herbert Marcuse nos anos 1960. Sobre como a sua visão de "humanismo crítico" se relaciona à sua demanda de que a educação cria uma "nova ciência", ver Kahn (2006; 2010); e para uma abordagem da teoria crítica sobre a educação, ver Kellner (2006).

43 HOLBROOK, J., MUKHERJEE, A.; VARMA, V. S. (eds.). **Scientific and Technological Literacy for All**. Unesco and International Council of Associations for Science Education. Delhi, India: Center for Science Education and Communication, 2000, p. 1.

passado para a literacia em ciência e tecnologia, como uma "compreensão pública da ciência"[45],"ciência-tecnologia-sociedade"[46] e movimentos da ciência radical[47].

O fomento à STL pela Unesco foi realizado de diversas formas, dependendo especialmente das circunstâncias sociais e culturais ou das condições de ensino em que foi implantado[48]. Algumas delas têm enfatizado, sem dúvida, a necessidade de programas educacionais "cabeados" e da geração de capital humano para o desenvolvimento de indústrias da área de ciência e tecnologia nos Estados-membros das Nações Unidas. Por meio de programas como o Projeto 2000+, as Nações Unidas assumiram um compromisso não mercadológico com a literacia, concebendo-a mais como literacias múltiplas, "que são diversas, têm muitas dimensões e são aprendidas de diferentes formas"[49]. Assim, em vez de utilizar programas de tecnoliteracia para conectar os Estados-membros com uma economia global tecnocapitalista, a ONU promoveu uma "compreensão da natureza e da necessidade da literacia científica e tecnológica em relação à cultura e valores locais"[50]; só assim ela pode ser incorporada a tradições e culturas predominantes e atender às necessidades reais das pessoas[51].

Enquanto vários programas das Nações Unidas continuam a defender a STL, deve-se notar que, desde o final do Projeto 2000+, dois desenvolvimentos políticos notáveis relacionadas à tecnoliteracia surgiram em contexto internacional. Por um lado, desde 2007, a Unesco tem estado ativamente envolvida no desenvolvimento da política da "literacia midiática e da informação" na educação para o empoderamento cívico através do ensino de "um conjunto combinado de competências" que abrangem conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais e culturais[52]. Um levantamento dos tipos de campanhas MIL com que a Unesco se comprometeu, assim como a linguagem usada para descrevê-las, revela que muitas vezes elas vão ao encontro do trabalho anterior das Nações Unidas sobre a STL, e até mesmo espelham as metas ou abordagens de muitas organizações progressivas de literacia mediática nos Estados Unidos. Com efeito, uma comparação entre as definições do MIL e o quadro do P21 mostra um alinhamento possível que apoia ostensivamente a sua defesa crítica. No entanto, a iniciativa da ONU de defender adequadamente as múltiplas formas de literacias tecnológicas com base em seus contextos culturais para uma metodologia mais singular de ensinar as pessoas como produzir, ler e usar a informação global[53] pode ser interpretada como um estreitamento problemático de sua agenda sobre a literacia. Além disso, uma segunda abordagem política desenvolvida pelas Nações Unidas nos últimos anos pode ser catalogada sob a linguagem da "Ciência, Tecnologia e Inovação"[54] (STI). Aqui, a noção de "inovação" começa a amarrar mais claramente as iniciativas internacionais de tecnoliteracia a uma ideologia de programas de investigação e de desenvolvimento capitalistas; e, de fato, por meio do STI a ONU tem desenvolvido a tecnoliteracia como uma forma de estudo de capacitação e de análise econômica de como países em desenvolvimento da África, Ásia e América Latina podem se industrializar cientificamente e tecnologicamente. Portanto, uma leitura da evolução da atual tecnoliteracia em âmbito internacional desenvolvida no trabalho das Nações Unidas revela multiplicidade de iniciativas, mas também

44 UNESCO. **Science and Technology Education: Philosophy of Project 2000+**. The Association for Science Education. Paris: 1999.

45 ROYAL Society. **The Public Understanding of Science**. Londres: Royal Society, 1985.

46 POWER, C. Science and Technology Towards Informed Citizenship. **Castme Journal**, v. 7, n. 3, 1987, pp. 5-18.

47 BECKWITH, J. The Radical Science Movement in the United States. **Monthly Review**, v. 38, n. 3, jul./ago. 1993.

48 HOLBROOK, J., MUKHERJEE, A.; VARMA, V. S. (eds.)., op. cit. , p. 1.

49 LONSDALE, M.; MCCURRY, D. **Literacy in the New Millennium.** Adelaide, Australia: NCVER, 2004, p. 5.

50 UNESCO, op. cit.

51 RASSOOL, N. **Literacy for Sustainable Development in the Age of Information**. Londres: Multilingual Matters Ltd, 1999.

52 Ver: <www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy>.

53 UNESCO. **Overview of Information Literacy Resources Worldwide**. Escrito por Forest Woody Horton, Jr. Paris: 2013.

54 UNESCO. **Science, Technology, and Policy Initiative: Responding to the Needs of Africa**. Paris: 2008.

crescente contestação dos programas de literacia mais justas e democráticas que eram antes oferecidos, a favor das formas mais funcionais.

4. TECNOLITERACIA OPOSICIONAL: POR UMA LITERACIA CRÍTICA MÚLTIPLA

> O treinamento técnico e científico não precisa ser inimigo da educação humanística enquanto a ciência e a tecnologia na sociedade revolucionária estão a serviço da libertação permanente, do humanismo[55].

Como vimos, a tecnoliteracia é, portanto, um lugar de luta, um terreno contestado utilizado pela esquerda, direita e pelo centro de diferentes nações para promover seus próprios interesses, e por isso os interessados em justiça social e ecológica deveriam procurar definir e instituir as suas próprias formas de oposição a servir os interesses da democratização e da justiça social. Poderes corporativos e estatais dominantes, bem como grupos conservadores e de direita, vêm fazendo uso sério das tecnologias de ponta e da educação para promover suas agendas. Nas batalhas políticas futuras, então, os educadores (juntamente com os cidadãos de todos os lugares) terão de encontrar formas de produzir e usar essas tecnologias para desenvolver uma pedagogia de oposição crítica que servirá aos interesses dos oprimidos. Portanto, além das literacias mais tradicionais, como as literacias impressas da leitura e da escrita, bem como outras novas literacias não digitais[56], que devem ser pensadas como necessárias para o tipo de literacias múltiplas que são exigidas no mundo moderno, nós argumentamos que as formas de mídias robustamente mais críticas, o computador e as literacias multimídia precisam ser desenvolvidas como subconjuntos de um projeto maior de múltiplas tecnoliteracias que promovem a reconstrução emancipatória da tecnologia, da literacia e da sociedade em uma época de revolução tecnológica.

Tendo em vista os desafios da passagem da cultura do livro para as novas mídias e as redes sociais[57], nós refutamos, no entanto, a ideia de que a tecnoliteracia torna obsoleta ou substitui a literacia impressa. De fato, no mundo emergente da tecnologia da informação e comunicação, a literacia tradicional assume importância crescente no mundo cibernético mediado por computador, uma vez que as pessoas precisam examinar criticamente essa grande quantidade de informação, colocando ênfase crescente no desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita. Teorias de analfabetismo secundário, em que os novos meios de comunicação contribuem para a perda completa ou parcial de competências de literacia impressa existentes devido à falta de prática, e demonstram que as novas tecnologias não podem ser consideradas para desenvolver a literacia impressa por conta própria (ver, por exemplo, Flusser).

55 FREIRE, P. **Pedagogy of the Oppressed**. Nova York: Herder & Herder, 1972.

56 LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Mapping Postmodern Literacies: A Preliminary Chart. **The Journal of Literacy and Technology**, v. 1, n. 1, outono, 2000. Disponível em: <www.literacyandtechnology.org/v1n1/lk.html>.

57 CARR, Nicholas. **The Shallows. What the Internet is Doing to Our Brains.** Nova York: Norton, 2011.

4.1 Literacias midiáticas críticas

Com o surgimento de uma cultura midiática global, a tecnoliteracia é sem dúvida mais importante do que nunca, uma vez que mídias são, essencialmente, tecnologias. Recentemente, os estudos culturais e a pedagogia crítica começaram a nos ensinar a reconhecer a ubiquidade da cultura midiática na sociedade contemporânea, das tendências de crescimento em relação à educação multicultural e da necessidade de uma educação para os *media* que aborda a questão da diferença multicultural e social[58]. Além disso, há um reconhecimento crescente de que as representações midiáticas ajudam a construir as nossas imagens e compreensão do mundo e que a educação deve atender o duplo desafio de ensinar a literacia mediática numa sociedade multicultural e de sensibilizar os estudantes e públicos para as desigualdades e as injustiças sociais de gênero, raça e desigualdades de classe e a discriminação. Além disso, estudos críticos têm apontado o papel da mídia no agravamento ou diminuição dessas desigualdades, bem como as formas que a educação midiática e a produção de mídias alternativas podem ajudar a criar um multiculturalismo saudável de diversidade e com democracia fortalecida. Enquanto ganhos significativos têm sido mostrados, uma mudança tecnológica contínua significa que os envolvidos na teorização e na prática da literacia mediática enfrentam algumas das mais graves dificuldades e problemas que nos são impostos como educadores e cidadãos contemporâneos, incluindo a transmissão de competências de literacia do livro e a capacidade de fazer leitura fundamentada e pensamento crítico, à luz das novas mídias e redes sociais constantemente em avanço.

Desenvolver a literacia e a pedagogia midiática crítica também envolve perceber como a mídia, tais como filmes e vídeos, podem ainda ser usados de forma positiva para ensinar uma vasta gama de assuntos, como a compreensão multicultural e a educação e a literacia ecológica. Se, por exemplo, a educação multicultural significa alcançar a diversidade genuína e expandir o currículo, é importante para os grupos excluídos do ensino regular aprenderem sobre a sua própria herança, assim como é para os grupos dominantes explorarem as experiências e as vozes da minoria e de grupos excluídos. Assim, a literacia midiática pode promover uma tecnoliteracia mais multicultural, concebida como compreensão e engajamento da heterogeneidade das culturas e subculturas que constituem um mundo cada vez mais global e multicultural[59].

A literacia midiática crítica não só ensina os alunos a aprender a partir da mídia, para resistir à sua manipulação e para utilizar seus materiais de forma construtiva, mas também está preocupada com o desenvolvimento de habilidades que ajudarão a criar bons cidadãos, tornando-os mais motivados e competentemente participativos da vida social. Como Dewey[60] argumenta, a educação é necessária para permitir que as pessoas participem da democracia, pois sem uma população educada, informada e letrada, a democracia forte torna-se impossível. Além disso, existem ligações cruciais entre literacia, democracia,

58 KELLNER, D. Multiple Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society. **Educational Theory**, n. 48, 1998, pp. 103-122.

59 COPPOLA, N. W. Greening the Technological Curriculum: A Model for Environmental Literacy. **Journal of Technology Studies**, v. 25, n. 2, 1999, pp. 39-46.

COURTS, P. L. **Multicultural Literacies: Dialect, Discourses, and Diversity**. Nova York: Peter Lang, 1998.

WEIL, D. K. **Toward a Critical Multicultural Literacy**. Nova York: Peter Lang, 1998.

60 DEWEY, J., op. cit.

empoderamento e participação social na política e na vida cotidiana. Assim, sem desenvolver literacias adequadas, a diferença entre "possuidores" e "desposuídores" não pode ser vencida, e então os indivíduos e grupos ficarão sem as ferramentas para navegar e desafiar a economia emergente global, a sociedade em rede, e a cultura midiática eletrônica.

As tecnologias de comunicação estão se tornando cada vez mais acessíveis aos jovens e a cidadãos comuns, e podem ser usadas para promover a educação, a autoexpressão democrática e o progresso social. Tecnologias que poderiam ajudar a dar fim à democracia participativa, transformando a política em espetáculos midiáticos e da guerra de imagens, tornando espectadores zumbis culturais, também poderiam ser usadas para ajudar a revigorar o debate democrático e a participação[61]. Na verdade, elas devem ser usadas desta última forma, pois, como Carmen Luke escreveu, "a não ser que os educadores assumam a liderança no desenvolvimento de pedagogias adequadas para estes novos meios eletrônicos e para formas de comunicação, especialistas corporativos serão os únicos a determinar como as pessoas irão aprender, o que aprenderão, e o que será literacia"[62]. Como vimos, esse é exatamente o perigo que está se desdobrando por meio da promoção acrítica da necessidade de ensinar "competências do século XXI" para o sucesso no mercado de trabalho global.

A literacia midiática crítica deve ser conectada com o projeto de democracia radical, uma vez que ela está preocupada em desenvolver tecnologias que irão melhorar a democratização e a participação. A esse respeito, a literacia midiática crítica toma uma abordagem abrangente que ensina atitudes críticas e proporciona a utilização experimental dos meios de comunicação como tecnologias de comunicação e de mudança social[63].

4.2 Literacias computacionais críticas

Para participar plenamente da sociedade *high tech* e global, as pessoas devem cultivar novas formas de literacia computacional de formas que vão além das noções técnicas padrão. Literacia informática crítica envolve aprender a usar tecnologias computacionais para fazer pesquisa e coletar informações, para perceber a cultura do computador como um terreno contestado que contém textos, espetáculos, jogos e multimídia interativa, bem como questionamentos da economia política, preconceitos culturais e efeitos ambientais das tecnologias relacionadas ao computador[64].

As ciberculturas emergentes podem ser vistas como um local discursivo e político em que os alunos, professores e cidadãos podem intervir, participando de grupos de discussão e de projetos colaborativos de pesquisa e criação de *sites*, produzindo multimídias inovadoras para disseminação cultural e para o cultivo de novos modos de interação social e de aprendizagem. Os computadores

61 KELLNER, D. **From 9/11 to Terror War: The Dangers of the Bush Legacy.** Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

62 Idem, p. 71.

63 HAMMER, R. Strategies for Media Literacy. In: MCLAREN, P.; HAMMER, R.; SHOLLE, D.; REILLY; S. **Rethinking Media Literacy: a A critical Critical pedagogy Pedagogy of representationRepresentation**. Nova York: Peter Lang, 1995, pp. 225-235.

64 PARK, L. S.; PELLOW, D. N. Racial Formation, Environmental Racism, and the Emergence of Silicon Valley. **Ethnicities,** v. 4, n. 3, 2004, pp. 403-424.

PLEPYS, A. The Grey Side of ICT. **Environmental Impact Assessment Review,** v. 22, 2002, pp. 509-523.

HEINONEN, S., JOKINEN, P.; KAIVO-OJA, J. The Ecological Transparency of the Information Society. **Futures,** v. 33, 2001, pp. 319-337.

BOWERS, C. A. **Let Them Eat Data: How Computers Affect Education, Cultural Diversity, and the Prospects of Ecological Sustainability**. Athens, GA: University of Georgia Press, 2000.

65 KAHN, R.; KELLNER, D. internet Subcultures and Oppositional Politics. In: MUGGLETON, D. (ed.). **The Post-Subcultures Reader**. Londres: Berg Publishers, 2003.

podem, assim, permitir que as pessoas participem ativamente da produção da cultura, indo do diálogo e o debate sobre questões públicas para a criação e expressão de suas próprias formas culturais. Assim, os computadores e a internet podem proporcionar oportunidades para múltiplas vozes, para comunidades *on-line* alternativas e maior ativismo político[65]. No entanto, participar dessa cultura requer múltiplas formas de tecnoliteracia.

Afinal, as competências de literacia impressa — que são geralmente restritas à elite crescente de estudantes que têm o privilégio de frequentar escolas públicas e privadas adequadas e de qualidade superior — não são apenas necessárias, mas na verdade também exigem uma literacia crítica da informação. Tal literacia exigiria aprender a distinguir informações boas de ruins, identificando o que Burbules & Callister[66] conceituam como desinformação, informação errada, informação confusa e informação praticamente inútil. Nesse sentido, a literacia da informação está intimamente ligada à educação, ao aprendizado de onde a informação é encontrada, a como produzir conhecimento e compreensão e como avaliar criticamente e interpretar fontes e materiais de informação. Ela também levanta profundas questões de poder e de conhecimento relacionadas às definições de conhecimento de alto e baixo nível, quem produz e valoriza as diferentes modalidades de informação, cujas ideias são divulgadas, discutidas e marginalizados.

4.3 Literacias multimídia críticas

Com uma cibercultura multimídia em constante desenvolvimento, além da cultura do cinema e da televisão popular, a literacia visual assume importância cada vez maior. Em seu conjunto, as telas do computador são mais gráficas, multissensoriais e interativas do que as impressões convencionais, o que desconcertou muitos de nós quando entramos em contato com os novos ambientes. Ícones, janelas, *mouses* e vários cliques, *links* e interações envolvidos no hipertexto mediado pelo computador ditam novas competências e uma dramática expansão da literacia no contexto das competências.

Visualidade é, obviamente, crucial, convencendo usuários a analisar perspicazmente campos visuais, perceber e interagir com ícones e gráficos, e utilizar dispositivos técnicos como um *mouse* para acessar o material e espaço desejado. Mas tato também é importante, uma vez que os indivíduos devem aprender habilidades de navegação, de como proceder a partir de um campo e de uma tela para outra, como negociar hipertextos e *links*, e como passar de um programa para outro quando operamos, como a maioria de nós hoje fazemos, em ambientes computacionais baseados em janelas. Além disso, como a voz e o som entram na cultura multimídia, a audição refinada também se torna parte da estética e de pedagogias de uma tecnoliteracia que deve possibilitar vários métodos de aprendizagem[67].

Ambientes multimídia contemporâneos exigem uma diversidade de tipos de interações multissemióticas e multimodais, envolvendo interfaces com palavras e materiais impressos e muitas vezes imagens, gráficos, bem como materiais de áudio

66 BURBULES, N.; CALLISTER, T. **Watch IT: The Risks and Promises of Information Technology**. Boulder: Westview Press, 2001.

67 HAMMER, R.; Kellner, D. Multimedia Pedagogy and Multicultural Education for the New Millennium. **Current Issues in Education**, v. 4, n. 2, 2001. Disponível em: <http://cie.ed.asu.edu/volume4/number2>.

Idem (eds.). **Media/Cultural Studies: Critical Approaches**. Nova York: Peter Lang Publishing, 2009.

68 GARDNER, H. **Frames of Mind**. New York: Basic Books Inc, 1983.

e vídeo[68]. Como a convergência tecnológica se desenvolve em ritmo acelerado, os indivíduos terão de combinar as habilidades de literacia midiática crítica com a literacia impressa tradicional e as novas formas de literacias múltiplas para poder acessar, navegar e participar da realidade multimediada. Leitura e interpretação de material impresso era o modo apropriado de literacia para uma época em que a principal fonte de informações eram livros e tabloides, enquanto a literacia multimídia crítica implica a leitura e a interpretação de uma infinidade de discursos, imagens, espetáculos, narrativas e de formas e gêneros de cultura midiática global. Assim, a tecnoliteracia nessa concepção envolve a capacidade de engajar efetivamente em modos de comunicação multimídia, que incluem a impressão, a fala, a visualidade, o tato e o som, dentro de um campo híbrido que combina todas essas formas, que incorporam habilidades de interpretação e crítica.

5. RECONSTRUINDO A TECNOLITERACIA E A SOCIEDADE

Nós somos, com certeza, *designers* de nossos recursos sociais[69].

Enfrentar adequadamente o desafio criado pelo conceito de tecnoliteracia levanta questões sobre a concepção e a reconstrução da própria tecnologia. Como Andrew Feenberg argumentou há muito tempo[70], a democratização da tecnologia muitas vezes requer a sua reconstrução e revisão por indivíduos. *Hackers* redesenham sistemas tecnológicos, a partir principalmente de movimentos anticapitalistas de *open source* e de *software* livre, e na verdade grande parte da internet em si tem sido o resultado de indivíduos construindo conhecimento coletivamente e fazendo melhorias que ajudam vários projetos educacionais, políticos e culturais. É claro, existem restrições corporativas e técnicas em que programas dominantes e máquinas impõem suas regras e habilidades sobre os usuários, mas parte da tecnoliteracia revisada requer a própria percepção e transformação de seus limites. A tecnoliteracia deve ajudar a ensinar as pessoas a se tornar produtores mais éticos, bem como os consumidores, e, assim, ela poderá ajudar a redesenhar e a reconstruir a tecnologia moderna para torná-la mais aplicável às necessidades das pessoas, e não apenas aos seus desejos manufaturados.

Certamente, as tecnoliteracias alternativas devem se tornar reflexivas e críticas, conscientes dos pressupostos educativos, sociais e políticos envolvidos na reestruturação da educação, da tecnologia e da sociedade contemporânea. Em resposta ao *hype* excessivo, relativo às novas tecnologias e educação, é importante manter a dimensão crítica e refletir sobre a natureza e os efeitos das tecnologias emergentes e das pedagogias desenvolvidas como uma resposta ao seu desafio. Muitos defensores das novas tecnologias, no entanto, abstêm-se de crítica a favor de uma agenda mais afirmativa.

Por exemplo, depois de uma excelente discussão sobre os novos modos de literacia e sobre a necessidade de repensar a educação, Gunther Kress[71]

69 NEW London Group. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, 1996, pp. 60-92.

70 FEENBERG, A. **Critical Theory of Technology**. Nova York: Oxford University Press, 1991.

____. **Alternative Modernity.** Berkeley: University of California Press, 1995.

____. **Questioning Technology**. Nova York/Londres: Routledge, 1999.

71 KRESS, G. Visual and Verbal Modes of Representation in Electronically Mediated Communication: The Potentials of New Forms of Text. In: Snyder, I. (ed.). **Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era**. Sydney, Australia: Allen & Unwin, 1997, pp. 53-79.

argumenta que devemos passar da crítica ao projeto, de uma desconstrução negativa a uma construção mais positiva. Mas em vez de seguir essa lógica moderna de ou isso/ou aquilo, pedagogos críticos deverão prosseguir a lógica de ambos/e, percebendo criação e crítica, desconstrução e reconstrução como opções complementares e suplementares, e não como antitéticas. Certamente, precisamos projetar pedagogias alternativas e currículos para o futuro, bem como o desenvolvimento de melhores relações sociais e culturais, mas precisamos também criticar o mau uso, o uso inadequado, reivindicações exageradas, exclusões e opressões envolvidos na introdução das TIC na educação. Além disso, a dimensão crítica é mais do que nunca necessária enquanto tentarmos desenvolver abordagens contemporâneas da tecnoliteracia e *design* mais emancipatórias e democratizadoras das tecnologias. Nesse processo, devemos ser vigilantes críticos, praticando a crítica e a autocrítica, pondo em causa os nossos pressupostos, discursos e práticas, à medida que procuramos desenvolver tecnoliteracias e pedagogias de resistência[72].

Com a Primavera Árabe em 2011 na Tunísia, Egito e Líbia, vemos que as insurgências políticas e revoluções foram se desdobrando como espetáculos midiáticos que circularam imagens e discursos de revolta, liberdade e democracia por meio da mídia global, bem como pelas mídias sociais locais. Essas insurreições — que eclodiram no final de janeiro de 2011 e continuaram a abalar o mundo e a reconstituir a paisagem política do Norte da África e no Oriente Médio durante a Primavera, ao longo de 2011 e no futuro — podem ser vistas em retrospectiva inaugurando uma nova época da história, em que levantes políticos e insurreições radicalizaram regiões inteiras do mundo e expulsaram ditaduras corruptas e arraigadas. Além disso, com a ascensão de movimentos de ocupação que foram de Wall Street para a Main Street nos Estados Unidos, bem como movimento de oposição em erupção na Europa em resposta à crise fiscal do estado capitalista, 2011 pode aparecer como o novo 1968, como um mercado de luta global radical e insurreição[73].

Para nossos propósitos, é significativo que os agentes das insurreições do Norte da África até Nova York e Atenas estavam usando as novas mídias e as redes sociais para promover a revolta e lutar pela democracia, liberdade e justiça social. Os agentes da luta muitas vezes eram jovens usando suas habilidades com novas mídias e redes sociais para promover a luta, demonstrando como as tecnoliteracias críticas podem transformar teoria em prática e como a nova mídia e as redes sociais podem se tornar instrumentos de mudança social.

Resumindo, as pessoas devem ser ajudadas a desenvolver as múltiplas tecnoliteracias que lhes permitam compreender, criticar e transformar as condições sociais e culturais opressivas em que vivem, ao mesmo tempo em que se tornam ecologicamente informadas, éticas e sujeitos transformadores em oposição a objetos de dominação e manipulação tecnológica. Isso requer a produção de literacias de oposição múltiplas para a geração de pensamento crítico, reflexão e capacidade de se engajar na elaboração de discursos, artefatos culturais,

72 KELLNER, D. **Media Spectacle**. Londres/Nova York: Routledge, 2003a.

73 Idem. **Media Spectacle and Insurrection, 2011: From the Arab Uprisings to Occupy Everywhere!** Londres/Nova York: Continuum/Bloomsbury, 2012.

mobilização social e ação política em meio a revolução tecnológica generalizada, crises econômicas e políticas globais e uma nova era de insurreição. Além disso, como sujeitos ativos e engajados surgem por meio das interações sociais com outras pessoas, uma noção de tecnologias de convívio deve vir a ser uma parte dos tipos de tecnoliteracia que uma reconstrução radical da educação quer cultivar.

Certamente, o projeto de reconstrução da tecnoliteracia deve assumir diferentes formas em diferentes contextos para abrir novas possibilidades para a transformação social progressista. Em quase todas as situações culturais e sociais, no entanto, a literacia crítica deve ser aprimorada para que os cidadãos possam nomear o sistema tecnológico, descrever e compreender as mudanças tecnológicas em curso e que definem e caracterizam uma nova ordem global, bem como aprender a se envolver experimentalmente em críticas e práticas de oposição, a favor da democratização, da justiça social e do bem-estar ecológico. Como parte de uma ordem verdadeiramente multicultural, temos de incentivar o crescimento e a prosperidade das inúmeras posições[74] sobre a tecnoliteracia, olhando para fora para legitimar necessidades, valores e entendimentos contra-hegemônicos. Isso equivaleria a reconhecer e promover várias tecnoliteracias "de baixo", em oposição à tecnoliteracia "de cima", predominantemente funcional, economicista e tecnocrática favorecida por muitos setores e estados. Desse modo, os projetos de tecnoliteracia podem permitir oportunidades de reconstrução de um mundo melhor que será forjado fora da contemporaneidade cheia de crises, insurreições e lutas sociais.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. Is New Technology Part of the Solution or Part of the Problem in Education. In: Beynon, J.; Mackay, H. (ed.). **Technological Literacy and the Curriculum**. Londres: The Falmer Press, 1992.

ARONOWITZ, S. Why Should Johnny Read? **The Village Voice Literary Supplement**, maio 1995.

BAEZ, B.; BOYLES, D. **The Politics of Inquiry: Education Research and the "Culture of Science"**. Albany, NY: State University of New York Press, 2009.

BECKWITH, J. The Radical Science Movement in the United States. **Monthly Review**, v. 38, n. 3, jul./ago. 1993.

BESSER, H. Education as Marketplace. In: Muffoletto, R.; Knupfer, N. (eds.). **Computers in Education: Social, Historical, and Political Perspectives**. Nova Jersey: Hampton Press, 1993.

BEST, S., and Kellner, D. **The Postmodern Adventure: Science, Technology, and Cultural Studies at the Third Millennium**. Nova York/Londres: Guilford Press and Routledge, 2001.

74 HARDING, S. (ed.). **The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies**. Nova York/Londres: Routledge, 2004.

BOWERS, C. A. **Let Them Eat Data: How Computers Affect Education, Cultural Diversity, and the Prospects of Ecological Sustainability**. Athens, GA: University of Georgia Press, 2000.

BRUNDTLAND, G. H. et al. **Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

BURBULES, N.; CALLISTER, T. Knowledge at the Crossroads. **Educational Theory**, v. 46, n. 1, 1996, pp. 23-34.

_____. **Watch IT: The Risks and Promises of Information Technology**. Boulder: Westview Press, 2001.

BROMLEY, H.; APPLE, M. (eds.). **Education/Technology/Power: Educational Computing as Social Practice**. Albany, NY: State University of New York Press, 1998.

CARR, Nicholas. **The Shallows. What the Internet is Doing to Our Brains**. Nova York: Norton, 2011.

CASTELLS, M. **The Information Age: Economy, Society and Culture Vol.I: The Rise of the Network Society**. Cambridge: Blackwell Publishers, 1996.

COMMON Core. **A Challenge to the Partnership for 21st Century Skills**. Disponível em: <www.commoncore.org/p21-challenge.php>. 2012.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. Nova York: Routledge, 2000.

COPPOLA, N. W. Greening the Technological Curriculum: A Model for Environmental Literacy. **Journal of Technology Studies**, v. 25, n. 2, 1999, pp. 39-46.

COURTS, P. L. **Multicultural Literacies: Dialect, Discourses, and Diversity**. Nova York: Peter Lang, 1998.

DEWEY, J. **Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education**. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1916.

DYRENFURTH, M. J. Technological literacy synthesized. In: DYRENFURTH, M. J.; KOZAK, M. R. (eds.). 1991.

____. **Technological literacy**. Peoria, IL: Glencoe, McGraw-Hill.

FEENBERG, A. **Critical Theory of Technology**. Nova York: Oxford University Press, 1991.

____. **Alternative Modernity**. Berkeley: University of California Press, 1995.

____. **Questioning Technology**. Nova York/Londres: Routledge, 1999.

FLUSSER, V. **Does Writing Have a Future?** Trad. N. A. Roth. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogy of the Oppressed**. Nova York: Herder & Herder, 1972.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Literacy: Reading the Word and the World**. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1987.

GARDNER, H. **Frames of Mind**. Nova York: Basic Books Inc, 1983.

GORE, A. **Remarks Prepared for Delivery**. Discurso proferido na International Telecommunications Union. Buenos Aires: 1994. Disponível em: <http://263.aka.org.cn/Magazine/Aka4/gorestalk.html>.

GROSSMAN, E. High-tech Wasteland. **Orion**, jul./aug. 2004. Disponível em: <www.oriononline.org/ pages/om/04-4om/Grossman.html>.

GRUBB, W. N. The New Vocationalism — What It Is, What It Could Be. **Phi Delta Kappan**, v. 77, n. 8, 1996, pp. 535-546.

HAMMER, R. Strategies for Media Literacy. In: MCLAREN, P.; HAMMER, R.; SHOLLE, D.; REILLY; S. **Rethinking Media Literacy: a A Critical Pedagogy of Representation**. Nova York: Peter Lang, 1995, pp. 225-235.

HAMMER, R.; KELLNER, D. Multimedia Pedagogy and Multicultural Education for the New Millennium. **Current Issues in Education**, v. 4, n. 2, 2001. Disponível em: <http://cie.ed.asu.edu/volume4/number2>.

____. (eds.) **Media/Cultural Studies: Critical Approaches**. Nova York: Peter Lang Publishing, 2009.

HARDING, S. (ed.). **The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies**. Nova York/Londres: Routledge, 2004.

HAYDEN, M. What is technological literacy? **Bulletin of Science, Technology and Society**, v. 119, STS Press, 1989, pp. 220-233.

HEINONEN, S., JOKINEN, P.; KAIVO-OJA, J. The Ecological Transparency of the Information Society. **Futures**, v. 33, 2001, pp. 319-337.

HICKMAN, L. **Philosophical Tools for Technological Culture**. Bloomington: Indiana University Press, 2001.

HOLBROOK, J., MUKHERJEE, A.; VARMA, V. S. (eds.). **Scientific and Technological Literacy for All**. Unesco and International Council of Associations for Science Education. Delhi, India: Center for Science Education and Communication, 2000.

HYSLOP-MARGISON, E. J. & M. A. Naseem. **Scientism and Education: Empirical Research as Neo-Liberal Ideology**. Nova York: Springer, 2007.

ILLICH, I. **Tools for Conviviality**. Nova York: Harper and Row, 1973.

JENKINS, E. W. Technological Literacy: Concepts and Constructs. **Journal of Technology Studies**, v. 23, n. 1, 1997.

KAHN, R. The Educative Potential of Ecological Militancy in an Age of Big Oil: Towards a Marcusian Ecopedagogy. **Policy Futures in Education**, v. 4, n. 1, 2006, pp. 31-44.

____.Critical Pedagogy Taking the Illich Turn. **The International Journal of Illich Studies**, v. 1, n. 1, 2004. Disponível em: <http://ivan-illich.org/wp-content/uploads/2013/02/7-30-3-PB.pdf>.

____. **Critical Pedagogy, Ecoliteracy, and Planetary Crisis: The Ecopedagogy Movement**. Nova York: Peter Lang Publishing, 2010.

____. Afterword. In: EVANS, T. L. **Occupy Education: Living and Learning Sustainability**. Nova York: Peter Lang, 2012.

KAHN, R.; KELLNER, D. Internet Subcultures and Oppositional Politics. In: MUGGLETON, D. (eds.). **The Post-Subcultures Reader**. Londres: Berg Publishers, 2003.

____. Oppositional Politics and the Internet: A Critical/Reconstructive Approach. **Cultural Politics**, v. 1, n. 1, Berg Publishers, 2005.

____. Paulo Freire and Ivan Illich: Technology, Politics, and the Reconstruction of Education. In: Torres, C.; Noguera, P. (eds.). **Paulo Freire and the Possible Dream**. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2007.

KELLY, K. **New Rules for the New Economy**. Londres, Fourth Estate: 1998.

KELLNER, D. **Critical Theory, Marxism and Modernity**. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1989.

____. **Media Culture: Identity and Politics Between the Modern and the Postmodern**. Nova York, NY: Routledge, 1995.

____. Multiple Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society. **Educational Theory**, n. 48, 1998, pp. 103-122.

____. Globalization and New Social Movements: Lessons for Critical Theory and Pedagogy. In: Burbules, N.; Torres, C. A. (eds.), **Globalization and Education: Critical Perspectives**. Nova York: Routledge, 2000.

____. Theorizing Globalization. **Sociological Theory**, v. 20, n. 3, nov. 2002, pp. 285-305.

____. **Media Spectacle**. Londres/Nova York: Routledge, 2003a.

____. **From 9/11 to Terror War: The Dangers of the Bush Legacy**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

____. Toward a Critical Theory of Education. **Democracy & Nature**, v. 9, n. 1. Taylor and Francis, 2003c, pp. 51-64.

____. Technological Transformation, Multiple Literacies, and the Re-visioning of Education. **E-Learning**, v. 1, n. 1, 2004.

____. **Media Spectacle and the Crisis of Democracy: Terrorism, War, and Election Battles**. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2005.

____. Toward a Critical Theory of Education. **Critical Theory and Critical Pedagogy Today. Toward a New Critical Language in Education**. Ed. Ilan Gur-Ze'ev. University of Haifa: Studies in Education, 2006, pp. 49-69.

____. **Media Spectacle and Insurrection, 2011: From the Arab Uprisings to Occupy Everywhere!** Londres/Nova York: Continuum/Bloomsbury, 2012.

KOHN, A. **When "21st-Century Schooling" Just Isn't Good Enough: A Modest Proposal**. Disponível em: <www.alfiekohn.org/teaching/22century.htm>. 2012.

KOVEL, J. Theses on Technocracy. **Telos**, n. 54, inverno 1983.

KRESS, G. Visual and Verbal Modes of Representation in Electronically Mediated Communication: The Potentials of New Forms of Text. In: Snyder, I. (ed.). **Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era**. Sydney, Australia: Allen & Unwin, 1997, pp. 53-79.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Mapping Postmodern Literacies: A Preliminary Chart. **The Journal of Literacy and Technology**, v. 1, n. 1, outono, 2000. Disponível em: <www.literacyandtechnology.org/v1n1/lk.html>.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I. **Teachers and Technoliteracy: Managing Literacy, Technology and Learning in Schools**. Sydney, Australia: Allen & Unwin, 2000.

LEWIS, T.; GAGEL, C. Technological literacy: A critical analysis. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, 1992.

LONSDALE, M.; MCCURRY, D. **Literacy in the New Millennium**. Adelaide, Australia: NCVER, 2004.

LUKE, C. **Technological Literacy**. Melbourne: National Languages & Literacy Institute. Adult Literacy Network, 1997.

____. Cyber-schooling and Technological Change: Multiliteracies for New Times. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). **Multiliteracies: Literacy, Learning, and the Design of Social Futures**. Australia: Macmillan, 2000.

LUKE, A.; LUKE, C. Adolescence Lost/Childhood Regained: On Early Intervention and the Emergence of the Techno-Subject. **Journal of Early Childhood Literacy**, v. 1, n. 1, 2001, pp. 91-120.

MARCUSE, H. Repressive Tolerance. In: Wolff, R. P.; Moore, Jr., B.; Marcuse, H. (eds.). **A Critique of Pure Tolerance**. Boston: Beacon Press, 1965.

MCLAREN, P.; HAMMER, R.; SHOLLE, D.; REILLY, S. **Rethinking Media Literacy: A Critical Pedagogy of Representation**. Nova York: Peter Lang, 1995.

MCLUHAN, M. **Understanding Media: The Extensions of Man**. Nova York: Signet Books, 1964.

METIRI Group, The. **Twenty-First Century Skills**. In: Partnership with The North Central Regional Educational Laboratory. Disponível em: <www.nysut.org/files/21.CENTURY.SKILLS000.PDF>. 2000.

NATIONAL Commission on Excellence in Education. **A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform**. Washington, DC, 1983.

NATIONAL Telecommunications & Information Administration. **A Nation Online: How Americans are Expanding Their Use of the Internet**. Disponível em: <www.ntia.doc.gov/ntiahome/dn/nationonline _020502.htm.> 2002.

NEW London Group. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, 1996, pp. 60-92.

PARTNERSHIP for 21st Century Skills. **P21 Framework Definitions**. 2009. Disponível em: <www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf>.

PARK, L. S.; PELLOW, D. N. Racial Formation, Environmental Racism, and the Emergence of Silicon Valley. **Ethnicities**, v. 4, n. 3, 2004, pp. 403-424.

PEARSON, G.; Young, A. T. **Technically Speaking: Why All Americans Need to Know More About Technology**. National Academies Press, 2002.

PETRINA, S. The Politics of Technological Literacy. **International Journal of Technology and Design Education**, v. 10, n. 2, 2000.

PIERCE, C. **Education in the Age of Biocapitalism: Optimizing Educational Life for a Flat World**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2012.

PLEPYS, A. The Grey Side of ICT. **Environmental Impact Assessment Review**, v. 22, 2002, pp. 509-523.

PLOTNICK, E. **Information literacy**. ERIC Clearinghouse on Information and Technology, Syracuse University, 1999. ED-427777.

POSTMAN, N. **Amusing Ourselves to Death**. Nova York: Viking-Penguin, 1985.

____. **Technopolis: The Surrender of Culture to Technology**. Nova York: Random House, 1992.

POWER, C. Science and Technology Towards Informed Citizenship. **Castme Journal**, v. 7, n. 3, 1987, pp. 5-18.

RASSOOL, N. **Literacy for Sustainable Development in the Age of Information**. Londres: Multilingual Matters Ltd, 1999.

ROSE, D. H.; MEYER, A.; HITCHCOCK, C. **The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2005.

ROSE, M. 21st Century Skills: Education's New Cliché. Truthdig. Disponível em: <www.truthdig.com/report/item/21st_century_skills_educations_new_cliche_20091208>. 2009.

ROYAL Society. **The Public Understanding of Science**. Londres: Royal Society, 1985.

SELFE, C. L. **Technology and Literacy in the Twenty-First Century: The Importance of Paying Attention**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1999.

SHARE, J. **Media Literacy is Elemental: Teaching Youth to Critically Read and Create Media**. Nova York: Peter Lang, 2008.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984.

SUPPES, P. Computer Technology and the Future of Education. **Phi Delta Kappan**. Abril, 1968, pp. 420-23.

TODD, R. D. The Natures and Challenges of Technological Literacy. In: DYRENFURTH, M. J.; KOZAK, M. R. (ed.). **Technological Literacy**. Peoria, IL: Glencoe, McGraw-Hill, 1991.

TREND, D. **Welcome to Cyberschool: Education at the Crossroads in the Information Age**. Lanham, Md: Rowman & Littlefield, 2001.

TRIANGLE Coalition for Science and Technology Education. **Race to the Top Round Three Requires STEM Emphasis**. 2011. Disponível em: <www.trianglecoalition.org/race-to-the-top-round-three-requires-stem-emphasis>.

UNESCO. **The Project 2000+ declaration: The way forward**. Paris: 1994.

—. **Science and Technology Education: Philosophy of Project 2000+**. The Association for Science Education. Paris: 1999.

—. **Science, Technology, and Policy Initiative: Responding to the Needs of Africa**. Paris: 2008.

—. **Overview of Information Literacy Resources Worldwide**. Escrito por Forest Woody Horton, Jr. Paris: 2013.

U.S. Congress. **No Child Left Behind Act of 2001**. Public Law 107-110. Washington, D.C., 2001.

U.S. Department of Education. **Getting America's Students Ready for the 21st Century — Meeting the Technology Literacy Challenge, A Report to the Nation on Technology and Education**. National Education Technology Plan. Washington, D.C., 1996.

____. **Toward a New Golden Age in American Education: How the internet, the Law, and Today's Students are Revolutionizing Expectations**. National Education Technology Plan. Washington, D.C., 2004

—. **Transforming American Education: Learning Powered by Technology**. National Education Technology Plan. Washington, D.C., 2010.

WAETJEN, W. Technological Literacy Reconsidered. **Journal of Technology Education**, v. 4, n 2, 1993.

WAJCMAN, J. **Technofeminism**. Malden, MA: Polity Press, 2004.

WEIL, D. K. **Toward a Critical Multicultural Literacy**. Nova York: Peter Lang, 1998.

WELLS, H. G. **World Brain**. Nova York: Doubleday, 1938.

WHITE House, The. **Educate to Innovate**. 2013. Disponível em: <www.whitehouse.gov/issues/education/k-12/educate-innovate>.

WILSON, J. Three Key Players for 21st Century Skills, **John Wilson Unleashed**. 2012. Disponível em: <http://blogs.edweek.org/edweek/john_wilson_unleashed/2012/04/three_key_players_for_21st_century_skills.html>.

Práticas educomunicativas e a redução da violência no contexto escolar

Marciel A. Consani
Docente e pesquisador do Departamento de Comunicações e Artes (CCA) da ECA-USP.
E-mail: mconsani@usp.br

Maria Carolina Aguilera Maccagnini
Especialista em Educomunicação pelo CCA-ECA-USP.
E-mail: carolina414@hotmail.com

Resumo: Este texto se propõe a abordar a questão das práticas educomunicativas como ações de mediação de conflitos baseadas na promoção do diálogo e na aproximação entre os diversos atores sociais presentes no processo educativo. Nosso recorte é o *locus* escolar, onde foi implementado o projeto Educom.Rádio, na medida em que o direcionamento efetivo da Educomunicação para o âmbito das políticas públicas, naquela ocasião (2001-2004), ocorreu pela demanda apresentada pela rede pública paulistana por alternativas inovadoras que promovessem a redução da violência nas escolas. Passada mais de uma década do encerramento daquele projeto, consideramos oportuno analisar a efetividade das ações dos educomunicadores na redução da violência escolar. Esta pode ser identificada, principalmente, com a melhoria das relações dialógicas interpessoais/intergrupos e com a promoção da Cultura da Paz.

Palavras-chave: educomunicação; dialogicidade; violência escolar; Cultura da Paz; escola pública.

Abstract: This paper proposes to address the issue of educommunicative practices such as actions of conflict mediation based on the promotion of dialogue and on rapprochement between various social actors present in the educational process. Our scope is the school locus, where the Educom.Rádio project was implemented, to the extent that the actual direction of Educommunication to public policy — at that time (2001-2004) — occured because São Paulo public shools needed innovative alternatives that could promote the reduction of violence in that context. After more than a decade of the end of that project, we consider appropriate to examine the effectiveness of the actions of educommunicators in reducing school violence. This can be identified mainly with the improvement of interpersonal and intergroups dialogical relationships and with the promotion of Culture of Peace.

Keywords: educommunication; dialogue; school violence; Cultura of Peace; public school.

Recebido: 20/07/2015
Aprovado: 20/08/2015

1. INTRODUÇÃO

De estratégia educacional alternativa até sua inserção no âmbito das políticas públicas, a Educomunicação e suas práticas sempre foram relacionadas com a promoção do diálogo e outras ações visando o estabelecimento de um ecossistema comunicativo saudável e democrático.

Não é surpresa, portanto, que o projeto Educom.Rádio tenha sido implantado com base na premissa de que a Educomunicação poderia reduzir a violência (agressões e depredação) nas escolas públicas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Esta narrativa nos é dada, em primeira mão, pelo pesquisador Ismar Soares, numa entrevista concedida para apresentação no âmbito do I Congreso Internacional de Educacion Mediatica y Competencia Digital[1]. Outro vídeo, este institucional[2], apresenta a então secretária da SME-SP, Cida Peres, confirmando a percepção de que a implantação do projeto teria reduzido os casos de violência escolar em 50%.

Tais afirmações reputaram a Educomunicação como um referencial eficaz e eficiente de conceitos e práticas no combate à violência escolar. Entretanto, devemos admitir que a escassez de dados acadêmicos ou mesmo de estudos sistematizados dificultam um embasamento consistente e inequívoco para tais posições.

Nesse sentido, enxergamos a necessidade de revisar e atualizar os aspectos envolvidos na mediação educomunicativa como uma ação contra violência escolar. A ideia nasceu como um desdobramento do trabalho apresentado pela coautora deste artigo[3] ao término de seu curso de especialização em Educomunicação no Departamento de Comunicações e Artes (CCA) da ECA-USP.

Inicialmente, trataremos de contextualizar a problemática aqui delimitada alinhavando algumas considerações que nos ajudem a entender a violência escolar como um problema de comunicação, ou melhor, de "incomunicação".

Na segunda parte, apresentaremos um breve histórico das ações educomunicativas vinculadas ao poder público, particularmente daquelas que derivaram da parceria com o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da ECA-USP no período 2001-2014.

Na sequência (terceira parte), trataremos de dois conceitos-chave relativos a práxis educomunicativa como um elemento transformador das relações na escola, constituídos pelo Ecossistema Comunicativo e pela Mediação.

Ao final, concluiremos com algumas considerações que, acreditamos, podem orientar os próximos passos para o questionamento aqui retomado.

2. A ESCOLA NOS DIAS DE HOJE: TEMPOS DE (IN) COMUNICAÇÃO

Segundo Martín-Barbero[4], há uma questão importante na discussão sobre ensino-aprendizagem hoje e que está permeando as instituições de educação: trata-se da visível disparidade das culturas que se chocam dentro da escola

1 CONSANI, M. A.; LEÃO M. I. de A. **Nas ondas do rádio: a experiência educomunicativa e midiática dos professores de São Paulo**. Texto publicado nos Anais do I Congreso de Educacion Mediatica y Competencia Digital. Disponível em: <http://educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%203/Marciel%20A.%20Consani%20e%20Izabel%20Le%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2015.

2 JIMENEZ, Márcia Coutinho R. Vídeo Institucional Projeto Educom.Rádio. 2011, cor, 18m19s, formato digital. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=FDEVvZY164U>. Acesso em: 25 mar. 2015.

3 MACCAGNINI, Maria Carolina A. **Educomunicação na escola: a violência urbana na cidade de São Paulo e o caso da EMEF Professora Marili Dias**. Monografia do curso de Especialização em Educomunicação apresentada ao CCA-ECA-USP, São Paulo, 2015.

4 MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação.** São Paulo: Contexto, 2014.

— de um lado, o modelo de saber instrucional e de outro, o "[...] potencial de saberes *diversos, mas entrelaçados*, que provêm menos do saber escolar que de sua experiência cultural e vital imersa de corpo inteiro na terceira dimensão digital [...]"[5].

As condições de existência das escolas vêm se modificando pela aprendizagem contínua, a qual se edifica ao longo de toda uma vida e que não pode mais separar-se do saber comum, "[...] desvalorizando a barreira que ergueu o positivismo entre a universalidade da ciência e a particularidade do saber da experiência"[6].

Estudar, hoje, é uma experiência bastante complexa, apoiada em referenciais diversos, pois, os sujeitos identificam-se com diferentes espaços, trabalhos, gostos e estilos de vida. A esse conjunto, soma-se ainda o exercício da sensibilidade dos corpos, campo em que a escola costuma pouco participar, "[...] porque ele e suas emoções desestabilizam a autoridade dos professores"[7].

Podemos constatar, assim, que os campos da Comunicação e Educação se tornaram lugares interdiscursivos tensos, como dois universos que parecem "brigar" entre si, o que nos leva a pensar na necessidade de um estreitamento do diálogo entre ambos na instituição escolar.

Vale ressaltar também a presença de uma visão redutora que circunscreve a comunicação educativa apenas à esfera midiática (entendida como o âmbito informal da educação), pois ela está presente em todo o processo pedagógico formal, identificada com os meios tecnológicos empregados. Confrontar essa visão "implica considerar a Comunicação não como um mero instrumento midiático e tecnológico, e sim, antes de tudo, como um componente pedagógico"[8].

Além disso, o impacto das mudanças científicas e tecnológicas, intensificadas nas últimas décadas com o surgimento da chamada revolução da sociedade informatizada, estremece os velhos alicerces da escola, evidenciando a necessidade de mudanças. Nesse contexto o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos é essencial para uma educação que privilegie o diálogo, a cooperação solidária e valorize as identidades culturais, contrapondo-se a um processo educacional alienante e avassalado pelo mercado, pela competitividade e a tendência à homogeneização cultural.

O cenário aqui descrito não é exatamente novo, mas atinge dimensões hiperbólicas quando nos debruçamos sobre a questão da violência escolar, já que seus efeitos se evidenciam bastante, tanto no plano simbólico — agressões ao espaço "sagrado" da escola — quanto no aspecto objetivo, já que o prejuízo aos indicadores de qualidade e desempenho escolares são concretos e até mensuráveis.

Há uma lógica difícil de ignorar que associa o vandalismo e as agressões verbais e físicas dirigidas a colegas e professores a pelo menos dois tipos de interação desarmônica entre alunos e escola: uma delas seria a frustração de expectativas, entendendo que o lugar que deveria ser de crescimento intelectual e integração social é um ambiente regulado por velhos princípios que não dialogam com os saberes contemporâneos, principalmente com aqueles dos quais os

5 Idem, p. 126.

6 Idem, p. 127.

7 Idem, p. 131.

8 KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de Comunicação In: CITELLI, A. O; COSTA, M. C. C. (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

jovens compartilham. Também existe a interação desarmônica física, visível no próprio *layout* das escolas, caixotes de concreto murados e repletos de grades, lembrando muito as instituições prisionais. Neles, a vigilância repressiva e a imposição da hierarquia de forma heterônoma provocam as reações esperadas: desinteresse, dispersão, evasão.

Outro aspecto que podemos relacionar a essa violência é a ideia do não pertencimento: além de estranho e hostil, o espaço escolar, porquanto público, sendo de todos, parece não ser de ninguém. Ali, sem o bônus do usufruto pleno e nem o ônus dos compromissos e das responsabilidades — ambos inerentes à noção de "propriedade" —, que vínculos podem estabelecer seus "frequentadores" com o *locus* no qual passam, todos eles, uma parte substancial de seu tempo de vida? E se não se consolidam os vínculos, que mal pode advir da destruição de móveis e objetos que não pertencem a ninguém?

E o que dizer da intervenção do espaço visual com desenhos e pichações, reconhecidas manifestações de expressão comunicativa e busca de apropriação de espaço. É sabido que as manifestações gráfico-visuais da cultura *hip hop*, como o *pixo* e o *grafitti* (além da música *rap* e da dança *break*), eram formas de comunicação e demarcação de identidade e território dos grupos marginalizados no contexto urbano da sociedade norte-americana[9]. Em essência, tratamos aqui de tentativas de atribuir sentido e de apropriação do espaço escolar, legitimadas pela ausência do diálogo e pela invisibilidade das manifestações dos sujeitos-alunos.

Logo, ante o empoderamento dos jovens pelas linguagens midiáticas e seu aparente desapego pelo saber formal, despejado a conta-gotas na sala de aula (se comparado ao *tsunami* digital de informação, representado pela internet), é natural que a escola reaja com tentativas de repressão e de controle de acesso às mídias.

Um bom exemplo de tendência pode ser encontrado na mal-ajambrada Lei n. 12.730 de 11/10/2007[10] a qual, basicamente, se ocupa de proibir o telefone celular nos estabelecimentos de ensino do estado de São Paulo, um dispositivo de comunicação já incorporado na cultura e no imaginário dos estudantes e que é, inclusive, usado como recurso pedagógico em diversos contextos.

Por outro lado, o fato de uma instância administrativa com as dimensões e a importância da SME-SP ter avançado em direção a uma alternativa tão ousada quanto a Educomunicação (quando a regra seria insistir reprimindo os "transgressores") indica um grau de consciência elevado do poder público no diagnóstico do problema e na busca por soluções fora da ortodoxia burocrática.

Boa parte do êxito pode ser reputada à Lei 13.941 de 28/12/2004 (São Paulo. 2004)[11], chamada, não por acaso, de "Lei Educom", sancionada em 2005: ela garantiu, em grande medida, a permanência da Educomunicação como um referencial epistemológico dentro das orientações curriculares da SME-SP, além do suporte legal para portarias e decretos regulamentadores que dela derivaram.

Abordaremos, na sequência, o processo histórico que consolidou as práticas educomunicativas na rede pública municipal de São Paulo, amparadas, desde o primeiro momento, na justificativa de sua possível contribuição para a questão da violência escolar.

9 GUIMARÃES, Áurea M. Uma visão alegórica da violência: fragmentos e ruínas. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA Jr., **Celestino Alves. Formação do educador e avaliação educacional**. Volume 4. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

10 SÃO PAULO, Assembleia Legislativa. Lei nº. 12.730, de 11/10/2007 (Projeto de lei nº. 132/2007, do deputado Orlando Morando – PSDB), promulgada pelo prefeito José Serra em 12 de outubro de 2007 (data de publicação no D.O.E.S.P.). Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20071012&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>. Acesso em: 25 mar. 2015.

11 SÃO PAULO, Prefeitura Municipal, Lei n. 13.941 de 28/12/2004. Disponível em: <www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=29122004L%20139410000%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20&secr=&depto=&descr_tipo=LEI>. Acesso em: 20 mar. 2015.

3. PROJETO EDUCOM.RÁDIO E PROGRAMA NAS ONDAS DO RÁDIO: AÇÕES EM FAVOR DA CULTURA DA PAZ

Já em 2001 a SME-SP publicou um plano de ação retomando a concepção da escola como um espaço democrático e promotor de cidadania, fundada na tríade democratização da gestão da escola; democratização do acesso e garantia da permanência; sob a égide da qualidade social da educação.

No mesmo ano o NCE-ECA-USP foi convidado a formular uma linha de ação para o combate às diversas formas de violência em toda a rede de ensino fundamental da cidade visando lidar com o problema da violência escolar endêmica.

Assim nasceu o Educom.Rádio, um dos projetos específicos em que se desdobrou o Projeto Vida, juntamente com o projeto Escola Aberta "e algumas iniciativas relacionadas às questões de gênero e etno-raciais". O objetivo principal de tais iniciativas era, na perspectiva da "aproximação escola-comunidade", além de "tomar o problema da violência como foco de intervenção"[12].

O Projeto Vida entendia a violência como um fenômeno de exclusão social que afetava todas as parcelas da população, e, de maneira mais contundente, os jovens que se encontram na periferia das grandes cidades em situação de vulnerabilidade social.

O conceito de vulnerabilidade social juvenil foi tema de estudos realizados pela Fundação Seade[13], que formulou um índice para subsidiar políticas na prevenção da violência na cidade de São Paulo. Com base nele, o curso "Educomunicação pelas ondas do rádio" foi concebido para atender professores, alunos e membros das comunidades educativas de escolas da prefeitura de São Paulo. Ali, o trabalho com a linguagem radiofônica — com um equipamento completo para produção e transmissão restrita de rádio — era desenvolvido conjuntamente por professores e alunos em ações educomunicativas solidárias e integradas às práticas curriculares.

Tais ações tinham um duplo objetivo: combater a violência e favorecer uma Cultura da Paz num determinado "Ecossistema Comunicativo'' (conceito que abordaremos mais detalhadamente na próxima seção deste artigo): as escolas do ensino fundamental da rede pública municipal.

O que chamamos aqui de Cultura da Paz também merece uma definição à parte:

> É um conjunto de atitudes, valores, estilos de vida, sentimentos, baseados no respeito e reverência pela vida e à diversidade, na recusa à violência, na escuta do outro para compreendê-lo, na preservação do planeta, na solidariedade, na busca do equilíbrio das relações entre os seres humanos e desses com todos os seres vivos, no fortalecimento da democracia e dos direitos humanos, em harmonia com a Terra e com a totalidade maior da qual fazemos parte[14].

Em 2005, o projeto Educom.Rádio, após sua consolidação, passou a se chamar Programa Nas Ondas do Rádio, que hoje atende alunos da educação infantil e do ensino fundamental e médio em projetos de rádio escolar, jornal mural e comunitário, agência de notícias e audiovisual, entre outros suportes midiáticos, sempre apoiados nos pressupostos da Educomunicação.

12 SILVA, Camila C. et al. **Educação na capital paulista: um ensaio avaliativo da política municipal (2001-2002)**. São Paulo: Instituto Pólis, 2004, p. 44.

13 SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social: versão 2010**. Disponível em: <www.iprsipvs.seade.gov.br/view/index.php?prodCod=2>. Acesso em: 6 maio 2015.

14 INSTITUTO PÓLIS. **Cultura viva, políticas públicas e cultura da paz: Cadernos de proposições para o século XXI**. Volume 14. São Paulo, Instituto Pólis, 2013, p. 205.

Depois de resgatar o processo histórico de inserção das ações educomunicativas junto à rede municipal em São Paulo, cabe aproximar a discussão do estado de arte dos conceitos educomunicativos que podem responder ao nosso questionamento inicial. Estes serão objeto de nossa próxima seção.

4. EDUCOMUNICAÇÃO E VIOLÊNCIA ESCOLAR: SUBSÍDIOS PARA UM DEBATE CONTEMPORÂNEO

As décadas já acumuladas de ação prática e reflexão epistemológica sobre a Educomunicação ainda não nos permitem responder cabalmente as diversas perguntas acumuladas sobre o papel social e a pertinência dela enquanto "novo paradigma educativo".

Essa é a justificativa mais evidente para as pesquisas sobre a natureza e o potencial da abordagem educomunicativa na interface Comunicação/Educação, sendo, inclusive, a demanda que originou o presente artigo.

Entretanto, existem alguns conceitos-chave dentro da Educomunicação, os quais podemos, com relativa certeza, chamar de consolidados. No âmbito de nossa discussão, apontamos como tais a mediação e o ecossistema comunicativo.

A mediação, conceito amplo e flexível, aportado diretamente da Teoria das Mediações de Martín-Barbero[15], pode ser identificada na ação direta do educomunicador, como um processo de contextualização dialógica entre os vários atores do processo pedagógico e destes com o conjunto de saberes ou as interfaces e repositórios que os comportam — leia-se: os *media*.

A ação do mediador educomunicativo é, portanto, horizontal, aberta, plural e conciliadora de diversos pontos de vista, se aproximando muito da acepção jurídico-política da "mediação de conflitos".

O papel do educomunicador se distingue, portanto, do de um "ensinante", sem prejuízo da intencionalidade educativa inerente ao âmbito formal da escola. Em nossa visão, longe de buscar uma ruptura com o modelo escolar vigente, tal abordagem agrega uma dimensão integradora e complementadora extremamente necessária na educação contemporânea.

A inclusão dos *media* e das múltiplas linguagens que neles se aglutinam (textual, audiovisual, digital etc.) buscam estabelecer o diálogo com as novas gerações de estudantes que nascem e crescem sob a influência desta cultura digital.

Por outro lado, a mediação crítica de tais instâncias no meio escolar, tarefa assumida pelo educomunicador, incorpora e faz avançar tanto a leitura crítica da mídia quanto a instrumentalização de suas tecnologias. Tais fenômenos, bastante presentes na escola, se identificam, respectivamente, com o "denuncismo" dos conteúdos midiáticos e com a fetichização dos recursos tecnológicos (pressupondo sua neutralidade ideológica).

Não podemos nos esquecer de que a mediação educomunicativa se apoia, necessariamente, na noção do Ecossistema Educomunicativo, entendendo que:

15 MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

> Diferentemente dos que, como Martín-Barbero, empregam o conceito para designar a nova atmosfera gerada pela presença das tecnologias às quais cada um de nós e a própria educação estaríamos compulsoriamente conectados, preferimos usar o termo como uma figura de linguagem para nomear um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias[16].

Assim, a contextualização do espaço escolar como uma teia de relações que almeja o equilíbrio pelo estabelecimento de fluxos multidirecionais e pela ação sinérgica dos sujeitos rumo à construção coletiva e colaborativa dos saberes pode propiciar uma base consistente para um projeto pedagógico que não apenas comporte a Educomunicação, mas que nela se sustente.

Partindo das vivências empíricas, parcialmente sistematizadas (até incipientes, em alguns casos) aqui relatadas, podemos visualizar a construção de um *modus facciendi* — não necessariamente de uma metodologia no sentido estrito — que justifique e oriente a intervenção educomunicativa em contextos educacionais conflituosos.

O objetivo que almejamos não visa somente a redução de danos, para garantir "condições mínimas" de convivência entre alunos, professores e o restante da comunidade escolar, pois isto seria aceitar como natural a persistência da agressão (diferente do "conflito") como um componente da dinâmica escolar.

Também não reivindicamos para a Educomunicação o papel de "tábua de salvação" da escola e do educador — ambos, instituição e agente da pedagogia — tão criticados e responsabilizados pelo fracasso do sistema educacional.

O que pretendemos, ao final de nossa argumentação, é reiterar que as demandas que mobilizaram a adoção de práticas educomunicativas no contexto da escola pública permanecem válidas e que a avaliação geral de sua efetividade é positiva[17]. Tais afirmações nos levam à forte recomendação para o desenvolvimento de ações de pesquisa e extensão/aplicação direcionando as práticas educomunicativas para a perspectiva de mediação de conflitos a partir das relações comunicativas.

Esta seria, por exemplo, uma habilidade a ser desenvolvida sistematicamente no âmbito dos cursos de formação de educomunicadores, tais como aqueles que se desenvolvem no CCA-ECA-USP e em diversos outros departamentos e centros de formação existentes no país.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão fundamental colocada no início deste artigo versa sobre a efetividade da Educomunicação, expressa em suas práticas e ações, na redução da violência escolar.

Tal enunciado já denota que consideramos como fator decisivo, nesta forma específica de violência, o conjunto de problemas de comunicação na escola.

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

17 SILVA et al, op. cit.

Também tratamos das ações educomunicativas inseridas como política pública na educação formal, processo em franca expansão e consolidação e do qual pudemos apreciar alguns aspectos históricos no exemplo paulistano.

Partindo desse apoio, nossa linha de argumentação estabelece uma abordagem em três instâncias: a da fundamentação teórica, a do planejamento das ações e da investigação empírica, preferencialmente, com o uso de instrumentos quantitativos.

É forçoso entender que o âmbito reduzido deste artigo não nos permite avançar além do plano da justificativa para retomar esta questão num trabalho (acadêmico ou não) de muito maior escopo, além de esboçar alguns aportes para a instância teórica, o que, aliás, buscamos fazer na seção anterior.

Resta considerar que, além de um aprofundamento aplicado do conceito de mediação educomunicativa aliado à noção mais precisa do que seja o Ecossistema Comunicativo (o que responderia pela demanda da segunda instância), se faz necessário, em momento posterior, acompanhar, registrar e avaliar a efetividade de tais ações na redução da violência.

Esta última talvez seja a tarefa mais dispendiosa no afã de responder nossa questão fulcral e, de longe, a mais controversa, já que depende da análise de inúmeras variáveis cujo impacto tende a se modificar do contexto de uma escola para o de outra.

Do ponto de vista metodológico, subentende-se a necessidade de uma amostragem significativa, a qual representa, em termos de escola pública, o envolvimento de dezenas de milhares de sujeitos.

Assim, podemos concluir que, num alcance restrito, o desenvolvimento recomendado para a nossa discussão levaria a um incremento do referencial teórico da Educomunicação, fechando o ciclo "Investigação empírica à Reflexão crítica à Aplicação prática dos conceitos", o qual pudemos mapear no trajeto histórico de suas práticas.

Finalizando, as possibilidades aqui discutidas nos permitem ambicionar um alcance ainda mais amplo para tais ações: se a Educomunicação pode apoiar práticas efetivas que reduzam a violência sem lançar mão de condutas repressivas (afinal, não se trata de "combatê-la"), nada impede, em tese, que ela seja adotada em outras áreas de conhecimento compatíveis com sua natureza transversal/transdisciplinar. Isso já vem ocorrendo, diga-se de passagem, em relação à área Socioambiental, de Saúde e até da formação profissional ("mundo do trabalho").

O desafio está lançado.

REFERÊNCIAS

CONSANI, M. A.; LEÃO M. I. de A. **Nas ondas do rádio: a experiência educomunicativa e midiática dos professores de São Paulo**. Texto publicado nos Anais do I Congreso de Educacion Mediatica y Competencia Digital. Disponível

em: <http://educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%203/Marciel%20A.%20Consani%20e%20Izabel%20Le%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2015.

GUIMARÃES, Áurea M. Uma visão alegórica da violência: fragmentos e ruínas. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA Jr., **Celestino Alves. Formação do educador e avaliação educacional.** Volume 4. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

INSTITUTO PÓLIS. **Cultura viva, políticas públicas e cultura da paz: Cadernos de proposições para o século XXI**. Volume 14. São Paulo, Instituto Pólis, 2013.

JIMENEZ, Márcia Coutinho R. **Vídeo Institucional Projeto Educom.Rádio**. 2011, cor, 18m19s, formato digital. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=FDEVvZY164U>. Acesso em: 25 mar. 2015.

KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação In: CITELLI, A. O; COSTA, M. C. C. (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

MACCAGNINI, Maria Carolina A. **Educomunicação na escola: a violência urbana na cidade de São Paulo e o caso da EMEF Professora Marili Dias**. Monografia do curso de Especialização em Educomunicação apresentada ao CCA-ECA-USP, São Paulo, 2015.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social: versão 2010.** Disponível em: <www.iprsipvs.seade.gov.br/view/index.php?prodCod=2>. Acesso em: 6 maio 2015.

SILVA, Camila C. et al. **Educação na capital paulista: um ensaio avaliativo da política municipal (2001-2002)**. São Paulo: Instituto Pólis, 2004.

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

SÃO PAULO, Assembleia Legislativa. Lei nº 12.730, de 11/10/2007 (Projeto de lei nº 132/2007, do deputado Orlando Morando – PSDB), promulgada pelo prefeito José Serra em 12 de outubro de 2007 (data de publicação no D.O.E.S.P.). Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20071012&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>. Acesso em: 25 mar. 2015.

SÃO PAULO, Prefeitura Municipal, Lei 13.941 de 28/12/2004. Disponível em: <www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=29122004L%20139410000%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20&secr=&depto=&descr_tipo=LEI>. Acesso em: 20 mar. 2015.

Sérgio Adorno: Reflexões sobre a violência e a intolerância na sociedade brasileira

Cláudia Nonato
Jornalista, doutora em Ciências da Comunicação pela ECA-USP e editora executiva da revista Comunicação & Educação. *Professora da FIAM-FAAM e pesquisadora do Centro de Pesquisa em Comunicação e Trabalho (CPCT/ECA-USP).*
E-mail: claudia.nonato@uol.com.br

Resumo: Referência nos estudos sobre violência, Sérgio Adorno é cientista social e doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado pelo Centre de Recherches Sociologiques sur le Droit et les Institutions Pénales, França. Atualmente é professor titular e diretor da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e coordenador científico do NEV (Núcleo de Estudos da Violência da USP). É também representante da Comunidade Científica no Conselho Deliberativo do CNPq. Nesta entrevista, Adorno reflete sobre questões que incomodam a sociedade brasileira: o crescimento exacerbado da violência e da intolerância, em todas as esferas; a ambiguidade dos meios de comunicação nesse processo; a discussão em torno da redução da maioridade penal, e o papel da escola. Para ele, a situação da violência no país é grave e tende a piorar, por falta de planejamento estratégico do Estado.

Palavras-chave: violência; intolerância; redução da maioridade penal; Núcleo de Estudos da Violência; Sergio Adorno.

Abstract: Reference in the study of violence, Sérgio Adorno is a social scientist and a PhD in sociology from the University of São Paulo, with postdoctoral fellowship at Centre de Recherches Sociologiques sur le Droit et les Institutions Pénales, France. He is currently professor and director at School of Philosophy, Language and Human Sciences of USP and scientific coordinator of The Center for Studies of Violence of USP (NEV). He is also representative of the scientific community on the Advisory Board of the CNPq. In this interview, Adorno reflects on issues that disturb the Brazilian society: the overgrowth of violence and intolerance, in all areas; the ambiguity of the media in this process; the discussion on the reduction of the age of criminal responsibility, and the role of the school. For him, the situation of violence in the country is serious and likely to get even worse due to lack of strategic planning from the government.

Keywords: violence; intolerance; reduction of the age of criminal responsibility; Center for Studies of Violence; Sergio Adorno.

Estamos observando uma crescente e inquietante manifestação do que vem sendo chamado de "incitação ao ódio", ou "discurso do ódio" na sociedade brasileira. São protestos verbais, linchamentos morais e físicos, exacerbação da intolerância e violações dos Direitos Humanos, entre outros atos que aparecem com muita frequência, principalmente na mídia. Segundo o estudo da ONG

Recebido: 07/07/2015
Aprovado: 06/08/2015

Article 19[1] sobre o tema, no Brasil esse tipo de discurso "é o que visa à promoção do ódio e incitação a discriminação, hostilidade e violência contra uma pessoa ou grupo em virtude de raça, religião, nacionalidade, orientação sexual, gênero, condição física ou outra característica de um determinado grupo". Embora não seja recente, é inegável que tal prática tenha sido potencializada pelas redes sociais, como demonstra outra pesquisa, lançada pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura[2] (Unesco), desenvolvida em cooperação com o Programa em Direito de Mídia Comparado e Política (PCMLP) da Universidade de Oxford. O estudo caracteriza o discurso *on-line* e algumas das medidas que foram adotadas para combatê-lo e atenuá-lo, destacando as boas práticas que surgiram nos níveis locais e globais.

A dimensão que esses discursos *on-line* alcançam, e o dano potencial que podem provocar no processo democrático são preocupantes. Além disso, os fatos demonstram que tais discursos, tanto virtuais quanto físicos, representam um crescimento da violência. Um dos principais pesquisadores e especialistas do tema no país, o cientista social e coordenador do Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da Universidade de São Paulo, Sérgio Adorno, nos aponta nesta entrevista os tipos de violência urbana mais comuns, além de mostrar a relação delas com a intolerância e com os meios de comunicação. Também analisa, entre outros temas, o debate em torno da redução da maioridade penal no processo de controle da violência.

Arquivo Núcleo de Estudos da Violência (USP)

1. Disponível em: <http://artigo19.org/centro/files/discurso_odio.pdf>.

2. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233231e.pdf>.

Comunicação & Educação: **A violência urbana é tema constante das rodas de conversa. Mas pouco se sabe sobre os motivos, os dados e as consequências da violência. O que o senhor pode nos esclarecer sobre esse assunto?**

Sergio Adorno: Quando se fala em violência, na verdade tem que se perguntar de que violência se está falando. É muito comum que, em geral, no debate, se reduza a questão da violência ao problema do crime cotidiano, os roubos, furtos, extorsões mediante sequestro, as atividades do crime organizado e, sobretudo, homicídios. Na verdade, quando falamos de violência urbana tem que se falar de "violências", porque há múltiplas modalidades. Eu poderia dizer que estamos falando de quatro modalidades básicas. Uma delas é o crescimento desse crime da delinquência, fato que vem ocorrendo no Brasil desde a década de 1970; o crescimento dos crimes contra o patrimônio e sobretudo dos crimes contra a pessoa em particular, dos homicídios. Quer dizer, o crescimento dos homicídios no Brasil, se você fizer uma série histórica de 1970 até recentemente, vai ver que as taxas sempre foram crescentes. A segunda modalidade são os crimes conectados com a chamada criminalidade organizada. Durante muito tempo, para nós, criminalidade organizada estava centralizada em torno da questão do tráfico de drogas e das operações imediatamente conectadas com o chamado tráfico de drogas. É o sequestro de pessoas, roubos, que são operações que muitas vezes visam acumular moeda, dinheiro, para financiar as atividades do tráfico. O tráfico necessita de dinheiro vivo, de moeda, não faz operações bancárias em geral, e você precisa produzir isso. Quando você não consegue fazê-lo no circuito de compra e venda das mercadorias, tem que ter as atividades subsidiárias; então, muitas vezes, um jovem envolvido e com dívidas no tráfico tem que fazer outra atividade para poder cobrir isso. E essas são operações complexas. Vemos que hoje o crime organizado é bem mais complexo do que imaginamos. O crime organizado é um conceito que vem muito da esfera policial, mas ele tem dimensão social e política muito complexa. E que não se restringe ao Brasil: o fluxo de capitais é cada vez mais internacionalizado e globalizado. Além da delinquência comum e do crime organizado nessas diferentes facetas, uma terceira modalidade são as graves violações de direitos humanos, que envolve ataques à integridade de pessoas, não por elas serem pessoas, mas por serem portadoras de determinadas identidades agrupais, quer dizer, por serem mulheres, crianças, negros, pertencerem a grupos ligados à sexualidade e são atacados por causa dessas condições. O que está em jogo não é o fato de ela ser uma pessoa e ter o seu direito à vida e à integridade física, mas o fato de que os seus direitos foram atacados em função de pertencer a esses grupos, que na verdade são estigmatizados, são objetos de preconceito. Então há uma dimensão de graves violações aos direitos humanos e, claro, ligado a isso, a violência policial, as ações repressivas, violentas, que não respeitam a dignidade e direitos de quem quer que seja, então essa é a terceira modalidade. A quarta, sobre a qual eu diria que é muito importante e que não possui muitos estudos, são conflitos nascidos nas relações interpessoais que, muitas vezes, acabam em desfecho de mortes. São conflitos domésticos, brigas

de vizinhos, de casais, entre pais e filhos, brigas nas ruas. E, no meio disso, essas situações que têm se destacado nos últimos anos, que é justamente a exacerbação da intolerância, que beira à violência. Então poderíamos dizer que estamos em uma sociedade que, ao mesmo tempo em que acena para a democracia, para o respeito às instituições, à legalidade etc. é também uma sociedade muito violenta. Em alguns momentos que os conflitos se tornam exacerbados, a intolerância se torna também mais exacerbada ocorrendo, então, o apelo à violência, inclusive à chamada violência fatal.

***C&E*: A intolerância é um efeito da violência?**

SA: Eu acho que elas se alimentam reciprocamente. A sociedade brasileira é uma sociedade internamente diferenciada, desigual e hierarquizada, desde a colônia até os nossos dias. Quer dizer, a democracia ainda não logrou reduzir as desigualdades num patamar em que a convivência democrática permita o respeito às diferenças e à diversidade. Que homens e mulheres, adultos e crianças, brancos e negros, ricos e pobres, todos eles possam ter respeito à sua dignidade, às suas características grupais, e também conviver com os outros, ou seja, ter um extrato de solidariedade comum, que faz com que eu possa me sentir solidário com a dor do outro, mesmo que eu não seja branco, mulher etc. A sociedade brasileira é uma sociedade que tem um laço autoritário. Em muitos momentos de exacerbação de conflitos, há um sentimento de que a sociedade funciona mal, porque ela é muito heterogênea. E que, portanto, se ela fosse mais homogênea, se as pessoas pensassem, vamos dizer, "todos como eu penso", talvez a sociedade fosse diferente. Na origem da intolerância está a ideia de que você reivindica o seu modo de pensamento como o modo certo de viver, o modo certo de a sociedade funcionar, sem respeitar outras possibilidades, outros modos de ser. Quando você acha que alguém na sua casa, que auxilia nos seus trabalhos domésticos, não tem os mesmos direitos a ter opiniões como você, estamos numa sociedade perigosamente violenta. Então, o que eu quero dizer é que a intolerância vai nascendo disso, desse sentimento de que a diversidade é um obstáculo; que toda diferença deve ser suportável, desde que ela seja hierarquizada, desde que haja aqueles que estejam, na verdade, na posição de comando, e aqueles que estejam na posição de serem comandados. Quanto mais você exacerba este sentimento de que a hierarquia é desejável, e quanto mais — vamos dizer assim — polarizada ela for, melhor você intensifica esse sentimento de intolerância. Quem está embaixo tem que obedecer, e quem está em cima manda. Ponto. Nenhuma sociedade democrática se sustenta dessa maneira. Então eu acho que a intolerância está muito ligada com esse sentimento, de que a diferença interna na sociedade é insuportável; que quanto mais homogênea, quanto mais as pessoas pensarem igual, quanto mais elas forem rígidas em seus valores etc., mais ela terá ordem. Nós sabemos, ao longo da história, a que isso leva: aos regimes autoritários por um lado, ao enraizamento do autoritarismo na sociedade por outro, e leva, muitas vezes, aos regimes ditatoriais, em que qualquer contestação, qualquer divergência é, na verdade, recusada com o uso da força.

***C&E*: Nos últimos meses temos observado no Brasil, principalmente via redes sociais, uma eclosão de manifestações negativas, descontroladas e violentas da sociedade a respeito dos mais diversos assuntos, da política à luta de classes, até o fundamentalismo religioso. Essas reações estão sendo chamadas de "discurso do ódio". Como o senhor analisa esse momento?**

SA: Não se trata de um fenômeno recente. Tal coisa já vem sendo gestada há certo tempo. Claro que ele tem ondas que se manifestam, em alguns momentos, com maior intensidade. Por exemplo, quando existe um crime violento, que é cometido com graus de violência e crueldade muito grandes, isso tende a mobilizar opiniões. As pessoas se sentem agredidas e começam a verbalizar o sentimento de que isso é inaceitável. Embora atos violentos sejam inaceitáveis, não é com mais violência que você contém a violência. Nós estudamos aqui no Núcleo de Estudos da Violência as ações dos esquadrões da morte. Até meados dos anos 1990, ocorriam as chamadas ações dos esquadrões, que matavam suspeitos de terem cometido crimes, ou pessoas envolvidas no crime, mas que haviam se desentendido com quadrilhas, gangues e a polícia. E eles eram mortos. Muitas vezes, matavam-se pessoas que estavam próximas, o esquadrão chegava, matava todo mundo, mas se verificavam certos interditos morais: não era permitido matar crianças ou pessoas idosas, não se entrava na casa das pessoas atirando em todo mundo. A partir de meados dos anos 1990 terminam os interditos. Se há uma suspeita, e se a pessoa visada está dentro de casa, o criminoso entra e mata todo mundo. Não importa se é criança, adulto, velho, doente etc. Alguma coisa mudou no sistema brasileiro, quer dizer, certo limite moral foi rompido, e quando isso acontece, significa que você não é mais solidário com a dor e com o sofrimento do outro. E, em última instância, que não considera o outro pertencente à humanidade. Então a vida dele pode ser dispensada. O ódio justifica isso. Se observarmos o que foram, por exemplo, os regimes autoritários dos anos 1930 na Europa, o que fermentou foi essa sensação. Ou seja, judeus, ciganos, homossexuais etc. não tinham a mesma natureza que eu, ariano. Então, posso dispensá-los, a vida deles é dispensável. Estamos vivendo um momento agora que isso está se exacerbando. As razões? Difícil saber. Temos que entender que a sociedade brasileira mudou muito, e a democracia mudou muito a sociedade brasileira. Para alguns setores conservadores da sociedade brasileira, o fato de que houve uma extensão de direitos para um número maior de cidadãos provenientes de vários grupos sociais, sobretudo das chamadas classes dos trabalhadores urbanos de baixa renda, é como se a sociedade estivesse num caminho perigoso. As pessoas falam que a direita, os conservadores estão aparecendo e manifestando esse ódio. Na verdade, sempre houve essa direita e sempre houve esse ódio. É que a democracia e os acontecimentos recentes no Brasil, a corrupção, a ingovernabilidade fizeram com que as pessoas perdessem o pudor de vir a público e manifestar as opiniões. Enfim, eu não sei dizer se existe mais ou menos ódio. Acontece que, hoje, temos uma espécie de fluxo de manifestações, de ódio e de intolerância que certamente estavam contidos até recentemente. Acho que tem a ver também com a crise institucional, política, econômica e, no momento em que você está em situação de crise econômica e as pessoas percebem que o

futuro está incerto, elas começam também a avaliar o que as mantém vivas e se apegam aos seus valores: religiosos, morais, culturais e assim por diante. Quando esses valores ficam de tal maneira "encastelados" na sua própria lógica interna, e não se comunicam com os outros, irrompe a aceitação da intolerância, do medo, e do desejo que tudo que é diferente seja eliminado.

***C&E*: E como o senhor entende o papel dos meios de comunicação nessa crise de intolerância que temos presenciado no país?**

SA: Os meios de comunicação têm um papel ambíguo. Se você pegar, por exemplo, a mídia eletrônica, a mídia impressa, as redes sociais também, elas são um retrato da sociedade. O que significa isso? Ao mesmo tempo em que existem forças sociais comprometidas com esclarecimento, com a divulgação de uma cultura da paz, uma cultura dos direitos humanos, da tolerância, você tem também forças sociais que apelam para a intolerância, a violência, a ameaça. A mídia reflete essas duas pontes. Há uma mídia que, na verdade, estimula a sensação de ódio, de intolerância, e também tem uma mídia que procura criar um espaço público de debate, de conhecimento. Eu acho que a mídia é parte da sociedade; ao mesmo tempo em que dá vazão a opiniões, digamos, antidemocráticas, que comprometem a convivência coletiva, ela também cria espaços de educação, de discussão, de conhecimento, de divulgação de informações. O problema é o desequilíbrio. Muitas vezes você tem mais expressões de ódio do que de solidariedade, cooperação, conhecimento, esclarecimento.

***C&E*: As pesquisas sobre violência sempre ocuparam lugar de destaque no mundo acadêmico. Como o Núcleo de Estudos da Violência está abordando a violência no mundo atual?**

SA: Nós vamos fazer um grande projeto agora, que faz parte do programa Cepid, que é financiado pela Fapesp, que, depois de vinte e tantos anos estudando as várias formas de violência — porque a gente sempre trabalhou em um tripé: primeiro, os fatos da sociedade, as modalidades de violência etc.; segundo, as representações sobre justiça, direitos, direitos humanos, como é que as pessoas veem o papel dos governantes; e terceiro, analisando como o Estado responde a essas violências, por meio de políticas públicas, por exemplo. Analisando esse tripé, chegamos a um elemento comum, o fato de que a democracia no Brasil, apesar de jovem, não conseguiu fixar para os cidadãos, a lei como instrumento de contenção de violência, de criação de uma sociedade fundada nos direitos humanos, na tolerância, na convivência pacífica, na solidariedade, na cooperação, a despeito dos conflitos. Então, nós estamos fazendo um estudo sobre legitimidade. Como é que os cidadãos, de diferentes grupos sociais, extratos econômicos, etários, homens e mulheres, inclusive adolescentes, como eles obedecem ou não às leis. Por que obedecer? E por que não obedecer? É um estudo longitudinal — vamos acompanhar uma população da cidade um período — com o objetivo de verificar como, ao longo do tempo, ocorrem as relações entre governantes e governados. Sobretudo em áreas específicas da administração pública, que é

a Segurança Pública, Educação e Saúde. Por exemplo, vamos acompanhar um cidadão que foi objeto de violência e que vai até a delegacia dar queixa. Observar se ele registra a ocorrência, se é bem recebido, vamos ver como é que os funcionários públicos respondem. Desse estudo longitudinal tentaremos entender por que há muita desconfiança em relação às leis e em relação às instituições. E isso parece ser um elemento fundamental para compreender por que a violência se mantém na sociedade brasileira, a despeito dos avanços democráticos.

***C&E*: Recentemente, a Câmara dos Deputados aprovou em sessão bastante polêmica a redução da maioridade penal. O discurso majoritário sobre o assunto resvala na afirmação de que a sociedade é refém dos jovens infratores e criminosos. Por outro lado, os dados mostram que os jovens pobres e negros são as maiores vítimas de assassinatos. Como o senhor pode nos explicar essa esquizofrênica situação social?**

SA: Eu, pessoalmente, acompanhando os fatos, durante certo tempo fiz pesquisa de jovens com a delinquência. A minha pesquisa é antiga, mas eu suspeito que o envolvimento de jovens com o mundo do crime não mudou muito nesses últimos 20 anos. Pode ter havido alguns jovens que tenham se tornado mais e mais violentos, e que talvez mereçam um tratamento tutelar diferenciado do que é dado hoje. Mas não a redução da maioridade penal. Porque nós já temos uma punição nesse país. Quando você mesma diz que a maioria dos jovens negros e pobres são vítimas dos homicídios, estamos querendo dizer com isso que já há um processo punitivo aqui, só que pior ainda, sem fundamento legal. Eu também acho que não está inteiramente comprovado que a redução da maioridade penal seja solução para conter o envolvimento de jovens e adolescentes no mundo do crime, mesmo no crime violento. Não há nenhuma comprovação; em alguns países, aparentemente isso funcionou e em outros, não. Então nós não podemos transformar isso numa política. Além disso, a política da redução da maioridade penal é uma política que não trata do essencial. O que é o essencial? É a ausência de políticas preventivas, porque não se discute prevenção no Brasil, programas, projetos. Nós desenvolvemos um projeto aqui no Núcleo, a partir de uma ampla revisão de literatura sobre prevenção, e que mostra que o programa mais adequado, que por meio de ações deliberadas, educativas, de assistência, você reforça o vínculo da mãe com seus filhos nos dois primeiros anos. Esse reforço, sobretudo das mães mais jovens, daí atenção para a chamada gravidez precoce, quando você reforça esse vínculo, essa criança vai ter menos inclinações para se envolver em atos de violência. E os pais estarão sempre mais preocupados em acompanhar a história dessa criança. Isso é um programa, que foi examinado aqui, estamos publicando um livro sobre essa questão. Então, a redução da maioridade aparece como quimera. Só que ela só poderia funcionar se outras políticas preventivas tivessem se mostrado ineficientes. Qual é a política preventiva hoje? Colocar na Fundação Casa, que pode até dar certo apoio, mas não é "a" política preventiva. A política preventiva tem que estar reforçando os vínculos da criança na família, na escola e nas instituições promotoras de lazer, educação, para que ela possa ser

uma criança em que a inclinação dela para o mundo do crime seja minimizada. Então eu sou literalmente contra, eu acho que é uma política eleitoreira da pior espécie, que não vai produzir resultados e, supostamente para alguns setores da sociedade, temerosos de que esse fenômeno está crescendo, pode aparecer como solução. Eu confesso que não estou convencido.

***C&E*: A escola é apontada como mãe de todas as soluções para os graves problemas sociais, inclusive a violência. Na sua opinião, a escola pode se encarregar de mais esta tarefa de enfrentar a violência?**

SA: Eu acho que a escola tem um papel muito importante, mas ela tem que ser inteiramente repensada. Para que a escola seja um espaço de aprendizado, ensino, pesquisa, convivência e aprendizado dos direitos fundamentais, ela precisa ser um lugar atraente, um lugar em que as crianças queiram ficar, queiram aprender. Para isso, é preciso que se tenha uma revolução na educação básica no Brasil. O que temos em dados é que as taxas de evasão e de repetência são altas, e isso mostra que o papel que a escola poderia ter não está sendo cumprido. Também não podemos achar que tudo se resolve na escola; a escola é parte do processo, não a solução única. Eu acho que temos que pensar a escola no contexto de outros programas, de esportes, lazer, turismo local etc., onde as crianças possam ser reconhecidas, valorizadas e se sintam identificadas no espaço onde elas estão circulando, estão aprendendo. Fora isso, precisa vontade política e cooperação da sociedade, que parte da sociedade esteja convencida em investir substantivamente em programas inovadores, que pensem a criança de um modo distinto. É preciso envolver, sobretudo, a sociedade civil organizada; muitos de nós teremos que doar uma parte de seu tempo para programas, ações, atividades de inserção dessas crianças adolescentes em programas adequados.

***C&E*: O senhor afirmou, no início dessa entrevista, que vivemos "ondas" de violência. O que devemos esperar do futuro?**

SA: Por enquanto, eu estou achando que o nosso cenário é cada vez um cenário de agravamento. Pode piorar mais. Até hoje eu não vi movimentos concretos para que possa ter uma melhora. Em muitos países onde se reduziu a violência, foi elaborado um programa estratégico. Nós queremos reduzir os homicídios em 10% nos próximos cinco anos; em 25% nos próximos 40 anos; para isso, o que nós vamos fazer? Recrutamento e reforma da polícia, modificar a legislação... se não houver um planejamento estratégico de curto, médio, longo prazos, não há como enfrentar essas situações. A questão da lei e da ordem não pode ser pensada como uma questão puramente de governo, é uma questão de Estado, que envolve qualidade de vida, sobrevivência interna da sociedade, significa viver a possibilidade de ser atacado, seja contra a sua integridade física, contra seus direitos fundamentais, contra seu patrimônio, qualquer coisa do gênero. E eu acho que, entre as políticas que estão sendo desenvolvidas, nenhuma delas aborda esse fato de modo concreto.

Precisamos discutir o idadismo na comunicação

Gisela G. S. Castro
Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Comunicação e Práticas de Consumo ESPM, São Paulo; coordena o Gruscco: Grupo CNPq de pesquisa em subjetividade, comunicação e consumo.
E-mail: gcastro@espm.br

Resumo: Considerado por longo tempo um país de jovens, o Brasil apresenta hoje percentuais crescentes de adultos mais velhos. Esse progressivo amadurecimento da nossa população resulta da conjugação entre a expressiva redução nas taxas de natalidade e de mortalidade infantil, aliada ao significativo aumento da longevidade. Tais dados refletem o envelhecimento da população mundial, fato que torna importante o debate a respeito do idadismo. Esta é uma forma ainda pouco discutida de preconceito, baseado na idade, que ocasiona a discriminação contra as pessoas vistas como idosas e contribui para a sua marginalização e eventual exclusão social. Diante desse cenário em transformação, este artigo traz uma reflexão sobre a velhice, promovendo uma discussão sobre o preconceito motivado pelos estereótipos associados à figura do velho em nosso meio social.

Palavras-chave: comunicação; idadismo; envelhecimento; velhice; preconceito.

Abstract: Brazil, for a long time considered a young country, shows nowadays decreasing percentage of adults and older people. This progressive maturation of our population results from the combination of the significant reduction in birth and infant mortality rates, coupled with the significant increase in longevity. These data reflect the ageing of world population, fact that is important to the debate on the ageism of older people, a yet little discussed form of prejudice, based on age, which leads to discrimination against people perceived as older, contributing to their marginalization and possible social exclusion. In this scenario of changes, this paper presents a reflection on old age, promoting a discussion about prejudice motivated by the stereotypes associated with the old people figure in our social context.

Keywords: ageism; aging; prejudice; communication.

1. INTRODUÇÃO

O envelhecimento da população mundial torna imperioso o debate sobre a velhice e coloca em questão o idadismo, uma forma ainda muito pouco discutida de preconceito baseado na idade que ocasiona a discriminação contra as pessoas vistas como idosas e contribui para a sua marginalização e eventual exclusão social.

Recebido: 14/07/2015
Aprovado: 15/08/2015

Conforme já acontece em outras partes do mundo, mesmo no Brasil, que por longo tempo foi considerado um país jovem, a representação gráfica da distribuição da população por idade já não configura uma pirâmide com ampla base de recém-nascidos, crianças e jovens e percentuais decrescentes de adultos e idosos.

Motivado pelo desenvolvimento social do país, o progressivo amadurecimento da nossa população resulta da conjugação entre a expressiva redução nas taxas de natalidade e de mortalidade infantil, aliada ao significativo aumento da longevidade. Nesse contexto em que nascem menos bebês e vive-se por mais tempo,

> O segmento populacional que mais aumenta na população brasileira é o de idosos, com taxas de crescimento de mais de 4% ao ano no período de 2012 a 2022. [...] Espera-se, para os próximos 10 anos, um incremento médio de mais de 1,0 milhão de idosos anualmente[1].

Os dados referentes ao tempo médio de vida do brasileiro demonstram um acréscimo superior a 11 anos entre 1980 e 2013. Pelas projeções feitas pelo IBGE citadas acima, em poucas décadas teremos um percentual de idosos no Brasil semelhante ao do Japão, país que hoje proporcionalmente detém o maior contingente de velhos em sua população.

Diante desse cenário em transformação, não podemos deixar de refletir sobre a velhice e promover uma discussão sobre o preconceito motivado pelos estereótipos associados à figura do velho em nosso meio social.

2. A VELHICE COMO FATO CULTURAL

Em obra que se tornou referência, Simone de Beauvoir[2] (1976) relata ter entreouvido no comentário de uma aluna norte-americana a palavra "velha" pela primeira vez associada à sua pessoa. Instigada pelo efeito perturbador da associação que considerou incômoda no vigor dos seus 50 anos à época, Beauvoir empreendeu minucioso estudo no qual põe em questão a naturalização da velhice como fato biológico, denuncia a ambiguidade do termo e constata ser "impossível encerrar esta pluralidade de experiências num conceito ou numa noção"[3]. Ao defender que a velhice deve ser entendida como um "fato cultural", a autora conclamou os leitores à luta contra a "conspiração do silêncio" usada para escamotear o descaso de nossas sociedades em relação aos mais velhos.

A veterana estudiosa Guita Debert[4] reconhece a influência das reflexões da intelectual francesa em seu trabalho. Ao analisar as mudanças culturais em andamento no Brasil, a autora percebe que em parte devido ao envelhecimento populacional com o qual nos deparamos neste país, o idoso não está mais ausente dos discursos públicos. Entretanto, segundo argumenta:

> explicar por razões de ordem demográfica a aparente quebra da "conspiração do silêncio" em relação à velhice é perder a oportunidade de descrever os processos por meio dos quais o envelhecimento se transforma em um problema que ganha expressão e legitimidade, no campo das preocupações sociais do momento[5].

1 BORGES, G. M.; CAMPOS, M. B.; SILVA, L. G. C. Transição da estrutura etária no Brasil: oportunidades e desafios para a sociedade nas próximas décadas. In: ERVATTI, L. G.; BORGES, G. M.; JARDIM, A. P. **Mudança demográfica no Brasil no início do século XXI: subsídios para as projeções da população**. IBGE, 2015, p. 146.

2 BEAUVOIR, S. **A velhice: a realidade incômoda**. São Paulo: Difel, 1976.

3 Idem, p. 5.

4 DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. São Paulo: Edusp, 1999.

5 Idem, p. 12.

Mirian Goldenberg[6] também admite a influência de Beauvoir em suas pesquisas sobre os modelos de velhice no Brasil atual. No seu entender, a discussão dos resultados gerados por estudos empíricos junto a homens e mulheres de diferentes segmentos sociais visa dar a conhecer os modos pelos quais a sociedade brasileira experimenta e confere sentido ao processo de envelhecimento. Sua argumentação sobre os imperativos, sofrimentos e significados relacionados vivenciados pelos adultos mais velhos privilegia a investigação das questões de gênero, do corpo como capital e os diferentes modos de perceber e experimentar a velhice em nossos dias.

Juntamente com o pensamento crítico, a complexidade do processo de envelhecimento demanda o aguçamento da sensibilidade de modo a detectar zonas negativas de conflito, angústia e sofrimento, ao mesmo tempo em que se possa evidenciar a positividade nas transformações operadas pelo amadurecimento e a experiência de vida.

Segundo Debert, levar em consideração os modos vigentes de gestão da velhice implica procurar compreender, por exemplo, de que maneira as representações sobre o envelhecimento "rearticulam projetos de vida, trabalho e lazer de grupos em diferentes faixas etárias"[7]. Na crescente socialização da questão da velhice por meio de intervenções das políticas públicas e com o desenvolvimento de um campo de conhecimento especializado como a gerontologia, instaura-se de modo paradoxal o que a pesquisadora denomina como a "reprivatização da velhice", transformada em uma questão de responsabilidade individual. Para Goes[8] "se o indivíduo goza de saúde física, mental e financeira [...], tende a prolongar seu processo de envelhecimento com bem-estar e em paz". Para Leal[9]:

> A velhice não é só biológica, é biográfica, cada pessoa tem a sua história de desenvolvimento que deve ser levada em consideração e "envelhecer bem" é subjetivo, nunca será igual para todos.

Na ressignificação em curso nos modos de vivenciar e representar a velhice, os estereótipos negativos associados a esta fase da vida — os quais entre nós deram origem à expressão "terceira idade" e eufemismos como "melhor", "maior" ou mesmo "feliz" idade — são crescentemente desafiados pelo modelo positivo da velhice ativa, gratificante e jovial frequentemente associada a estilos de vida e padrões de consumo considerados adequados e que se tornaram uma exigência.

> "Meia-idade", "terceira idade", "aposentadoria ativa" são categorias empenhadas na produção de novos estilos de vida e na criação de mercados de consumo específicos. Rompendo com as expectativas tradicionalmente associadas aos estágios mais avançados da vida, cada uma destas etapas passa a indicar, a sua maneira, fases propícias para o prazer e para a realização de sonhos adiados em momentos anteriores[10].

Consoante com os ensinamentos de Beauvoir, Debert e Goldenberg, dentre outros estudos, entendemos ser a velhice uma experiência multifacetada e uma categoria de referência imprecisa e mesmo dúbia. É um equívoco supor que esteja atrelada a uma suposta cronologia fixa de marcadores etários. De modo

6 GOLDENBERG, M. **A bela velhice**. Rio de Janeiro: Record, 2013 e idem (org.). **Corpo, envelhecimento e felicidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

7 DEBERT, G. G., op. cit., p. 12.

8 GOES, T. A velhice em novos tempos. **Revista E**. Sesc-SP, v. 20, n. 1, 2013, p. 43.

9 LEAL, M. G. S. Aspectos psicológicos do envelhecimento. **Entrevista à Revista E**. Sesc-SP, v. 20, n. 1, 2013, p. 44.

10 DEBERT, G. G. op. cit., 1999, p. 45.

semelhante, é ingênuo tomá-la como um fenômeno natural apenas decorrente da inexorável passagem dos anos no decurso da vida.

Para além de suas determinações cronológicas, demográficas e biológicas, a velhice é uma construção sociocultural marcada por uma ampla série de fatores de ordem econômica, familiar, de gênero, de estilo de vida, para citar apenas algumas variáveis dessa delicada construção. Nesse contexto do envelhecimento das populações em todo o mundo, é mais do que necessário reconhecer a dimensão sociocultural da velhice. Featherstone e Hepworth[11], chamam a atenção para a necessidade de explorarmos os modos como os discursos sobre o envelhecimento passaram a fazer parte significativa das culturas popular e de consumo. Nesse contexto, os autores enxergam a preocupação latente na proposta do envelhecimento positivo (*positive aging*), que seria um contraponto à constatação de que nossa sociedade discrimina o velho por meio do preconceito do idadismo (*ageism*), que aciona atitudes nas quais se mesclam condescendência e negligência em relação aos mais velhos.

3. A VELHICE COMO CATEGORIA IMPRECISA

Não há consenso sobre quando exatamente devemos começar a ser classificados como velhos. O Estatuto do Idoso em vigor trata dos direitos dos brasileiros em idade igual ou superior a 60 anos. Nossa Previdência Social concede aposentadoria para homens a partir 65 anos e para as mulheres com 60 anos ou mais; porém, é sabido que tais parâmetros estão em permanente contestação e são alvos de renhidas disputas entre instâncias diversas de nossa sociedade e governo. Evidentemente, a idade cronológica se articula com outras categorias de classificação e normatização social. Não se trata de um conceito estático, está sujeito a variadas definições de acordo com o contexto. Compreende-se assim a dificuldade de precisar, de modo definitivo, em que idade se atinge velhice, que não deve ser pensada como um patamar cronologicamente estável.

Aliada à imprecisão do conceito, no conjunto de signos sociais em circulação a velhice costuma ser mais comumente definida em termos de seu contrário como perda do vigor da juventude. Assim, configura-se no imaginário como um estágio de decadência, vulnerabilidade e risco. No senso comum, a progressiva fragilidade que acompanha a senescência assusta mais do que a morte propriamente dita, apesar do horror que nos provoca acercar-nos de nossa própria finitude.

Sendo o valor social atribuído ao velho que se mantém jovem e ativo, a velhice raramente comparece como uma categoria de autoidentificação. Para Beauvoir, a velhice é o outro. Guita Grin Debert chama a atenção para esse fato ao constatar em suas pesquisas de cunho etnográfico que também no Brasil "velho é sempre o outro"[12]. É provável que isso se deva a uma percepção de que, ao negarmos a nossa própria velhice, evitaríamos o estigma negativo e a dose de ostracismo social que estaria implícita nessa categorização.

11 FEATHERSTONE, M.; HEPWORHT, M. Images of Positive Ageing: A Case Study of Retirement Choice magazine. In: FEATHERSTONE, M.; WERNICK, A. (eds.). **Images of Aging: Cultural Representations of Later Life**. Londres: Routledge, 1995, pp. 29-47.

12 DEBERT, G. G., 1999, p. 29.

4. A TERCEIRA IDADE E A MEDIAÇÃO DO CONSUMO

Peter Laslett, ao tratar da terceira idade em obra influente dos anos 1980, advoga a necessidade de uma compreensão mais refinada do envelhecimento — e notadamente da aposentadoria, que passa a ser ressignificada como o momento privilegiado em que se teria conquistado o direito de se dedicar a atividades voltadas mais exclusivamente para o desfrute da vida. Nesse estudo empreendido pelo autor aos sessenta e poucos anos, Laslett propõe decompor a categoria "idade" em seus diferentes componentes de análise. Como resultado dessa operação, temos a idade cronológica, a idade biológica, a idade social, a idade pessoal e, finalmente, a idade subjetiva.

Reconhecemos que as relações entre a idade social e a idade biológica costumam ser complexas e fazem parte das disputas simbólicas que caracterizam nossas sociedades. Em relação ao descompasso por vezes experimentado pelos mais velhos entre as idades pessoal e subjetiva, recorremos aos estudos de Featherstone e Hepworth[13], para quem a "máscara da idade" é vivenciada como uma perturbadora espécie de "traição" do corpo que se torna incapaz de corroborar a imagem mental do *self* que foi cristalizada subjetivamente como juvenil. Esse argumento nos remete à discussão mencionada anteriormente sobre a vivência do velho como outro, mesmo que este outro o seja em relação a si próprio.

Críticas feitas às análises de Laslett[14] sintetizadas acima destacam que o autor toma como universais os padrões e costumes da classe média. Hoje se entende a terceira idade como uma categoria construída de modo mais evidente pela mediação do consumo, instância que nomeia o nosso tempo como a era do consumo[15]. As múltiplas inter-relações entre comunicação e consumo caracterizam a experiência contemporânea e constituem um instigante campo de estudos com o qual este trabalho dialoga.

Nesta prevalência das dinâmicas do consumo na esfera social, ocorre o esfumaçamento dos limites que tradicionalmente separavam e, simultaneamente, caracterizavam as etapas da vida e fixavam padrões identitários e de comportamento que seriam apropriados para cada etapa. Hoje temos uma situação na qual predominam os estilos de vida selecionados segundo padrões e preferências de consumo. Nesse ideário, a juventude se apresenta como um valor a ser mantido e exibido — em qualquer idade. No ordenamento social promovido pelas lógicas de consumo, constata-se que "a promessa da eterna juventude é um mecanismo fundamental de constituição de mercados de consumo"[16].

A segmentação operada por esses mercados de consumo utiliza os 50 ou 55 anos como idade de corte para classificar o consumidor como idoso. Parece problemático pretender englobar em um só estrato a enorme diversidade de perfis de comportamento entre indivíduos de 50, 60, 70, 80, 90 anos — incluindo-se ainda os centenários, que já não são tão raros entre nós. Na ressignificação dos modos de vivenciar e representar a velhice como "melhor", "maior" ou mesmo "feliz" idade, sugere-se o modelo da velhice ativa e gratificante contra arraigados estereótipos negativos comumente associados à velhice. Esse modelo

13 FEATHERSTONE, M.; HEPWORHT, M. op. cit.

14 LASLETT, P. **A Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age.** Londres: Weidenfeld and Nicolson, 1989.

15 ALONSO, L. E. **La era del consumo**. Madri: Siglo XXI, 2005.

16 DEBERT, G. G., 1999, p. 33.

positivo é associado a estilos de vida baseados no consumo de bens e serviços considerados adequados e desejáveis.

Nas individualizadas e flexíveis formações identitárias que caracterizam a atualidade, prevalece de um modo geral o ideário do "envelhecer bem" associado ao manter-se ativo, bem disposto — e jovem. No binarismo normativo e hierárquico entre velhos e não velhos que permeia a construção social da juventude como padrão desejável, os jovens estão associados a atributos como saúde, jovialidade e beleza. Para os mais velhos, reservam-se as conotações desagradáveis, como a fragilidade física e/ou mental na senescência e a incapacidade de cuidar de si próprio.

Nessa concepção hipertrofiada de juventude como valor, este é um atributo a ser preservado em qualquer idade como sinônimo de "boa" saúde. O envelhecimento passa a ser visto como algo contra o qual se torna imperioso lutar. Saúde, boa forma física (*fitness*) e beleza formam um todo indissociável que fundamenta a noção de bem-estar e movimenta sobremaneira as dinâmicas do consumo. Especialmente no que diz respeito à aparência, e mais diretamente em relação às mulheres, não combater os efeitos do tempo e "deixar-se envelhecer" se confunde com lassidão moral. Apesar de frequentemente serem bem-intencionados, os esforços para manter o envelhecimento "bem-sucedido" podem se transformar em insensatez e tirania social.

Mais recentemente, o interesse no potencial de consumo do público mais velho enseja certa profusão na mídia de imagens positivas da velhice. Como se viu, essa fase da vida é frequentemente alardeada como um período gratificante, a "terceira" e "melhor" idade. Por estarem livres das obrigações do trabalho e da criação dos filhos, poderiam enfim dedicar-se aos cuidados pessoais — comumente relacionados às diversas tecnologias do rejuvenescimento, aliadas ao vestuário e acessórios da moda — e a projetos longamente adiados, tais como viajar ou aprender sobre vinhos. Em geral essas imagens apresentam indivíduos de meia-idade em excelente forma física, aparentando desfrutar de um estado perpétuo de lazer e puro deleite.

Nesse tipo de estratégia criativa das narrativas do consumo, são frequentes as alusões às gratificações e prazeres da socialização, o que não raro inclui os relacionamentos amorosos entre pessoas maduras. Entra em cena o que Debert e Brigueiro[17] denominam como a "erotização da velhice", sendo a sexualidade "um dos pilares do *envelhecimento ativo*, modelo de gestão do envelhecimento mais generalizado no mundo contemporâneo" (grifo no original).

5. OS *BABY BOOMERS* ESTÃO ENVELHECENDO

Nascida no pós-Segunda Grande Guerra, a geração *baby boomer* compreende contingentes de indivíduos, muitos dos quais são hoje septuagenários. O estudo da construção social dos modos de ser e de doar sentido às diferentes etapas do ciclo da vida adquire especial significado quando se focaliza uma geração que

17 DEBERT, G.; BRIGUEIRO, M. Fronteiras de gênero e a sexualidade na velhice. **Revista Brasileira das Ciências Sociais**, v. 27, n. 80, 2012, p. 37.

de certa forma fundou um modelo de juventude até hoje considerado emblemático. Trata-se de um grupo populacional que protagonizou transformações históricas em nossa sociedade. Goldenberg[18] descreve essa geração como sendo composta por

> [...] homens e mulheres que passaram por importantes mudanças na sociedade ou mesmo tiveram participação ativa nelas, tais como o movimento feminista, as mudanças no comportamento sexual, os novos modelos de casamento e de família, a entrada maciça das mulheres nas universidades e no mercado de trabalho, o uso da pílula anticoncepcional, a vivência de terapias psicológicas e psicanalíticas, o movimento da contracultura, a lei do divórcio, entre tantas transformações que ocorreram nos anos 1960 e nas décadas seguintes.

Alinhados com essa perspectiva, Featherstone e Hepworth[19] salientam que não seria razoável que os jovens frutos dessas intensas transformações envelhecessem segundo os mesmos padrões das gerações que os antecederam. Os protagonistas da cultura jovem — dos movimentos de contracultura e também contemporâneos da massificação do consumo — trariam para a maturidade estilos de vida marcados pelo presenteísmo e individualismo que de certo modo caracterizam o contemporâneo.

Como ressaltam os autores, em análise que se tornou referência na sociologia do envelhecimento, observa-se:

> [...] uma crescente sensibilidade por parte dos negociantes acerca dos potenciais novos mercados constituídos pela vida na meia-idade e além. [...] Na sociedade contemporânea, não são apenas os mais jovens que são encorajados a desenvolverem um interesse na moda, nos modos de apresentação de si e na construção e reconstrução das expressões do *self* por meio de estilos de vida individualistas através dos bens de consumo, mas também aqueles acima dos 50 anos[20].

Evidentemente, essa afirmação deve ser aqui relativizada de modo a se evitar incorrer em generalizações equivocadas e injustificadas. O próprio uso da categoria geração precisa ser posto em questão de modo a se enfatizar não apenas a diversidade de estilos e modos de ser entre coetários, como também para chamar a atenção para o estreitamento dessas categoria nas atuais configurações de família que passam a coexistir com a tradicional família nuclear. A passagem de avô para pai e deste para filho e neto não é mais necessariamente tão claramente demarcada quando se pensa nos arranjos familiares em que se promove a convivência entre proles de diferentes casamentos de genitores e progenitores.

Convivemos com diferentes modelos de jovens, adultos, velhos e idosos. Ao lado do vovô clássico de cabelos brancos temos o motoqueiro tatuado que já é avô e vira pai novamente. É justamente nessa riqueza simbólica que encontramos elementos para constituir a atribuição de sentidos para o envelhecimento. Conforme será visto a seguir, o preconceito do idadismo nem sempre comparece de modo explícito nas atitudes e nos discursos em relação aos mais velhos. Pode estar presente, mesmo que de modo velado, tanto na esfera cotidiana das

18 GOLDENBERG, M., op. cit., 2011.

19 FEATHERSTONE, M.; HEPWORTH, M., op. cit..

20 No original: "An important force behind the emergence of popular images of positive aging, the 'ageing industry' [...] is a growing sensitivity on the part of merchandisers to the potential new market in middle and later life. [...] In contemporary society it is not only the young who are encouraged to develop an interest in fashion, presentation of self and the continuous construction and reconstruction of an individualistic self-expressive lifestyle through consumer goods [...], but over-50s as well" (Featherstone; Hepworth, op. cit., pp. 32-33).

interações interpessoais quanto nas produções midiáticas que circulam nos mais diversos meios de comunicação.

6. O INSIDIOSO IDADISMO

A desvalorização do velho em nossas sociedades está diretamente relacionada com os pre(con)ceitos do idadismo. O idadismo (em inglês, *ageism*) é uma das formas insidiosas de preconceito que acarreta a discriminação por idade. Apesar de disseminado, o idadismo é ainda muito pouco discutido tanto por estudiosos do meio acadêmico quanto pelos meios de comunicação. No entanto, como veremos com mais detalhe adiante, no rol das questões sociais que merecem atenção e apoio, a luta contra o idadismo por meio da promoção de imagens positivas dos mais velhos na mídia faz parte da agenda de recomendações da ONU para o conturbado cenário do envelhecimento da população mundial. Dentre as dez "ações prioritárias" para maximizar as oportunidades para as populações que estão envelhecendo no mundo todo, o Relatório do Fundo de Populações das Nações Unidas (UNFPA)[21], documento elaborado em 2012, recomenda o

> Desenvolvimento de uma nova cultura do envelhecimento baseada em direitos humanos, com uma mudança de mentalidade e atitudes sociais relacionadas ao envelhecimento e às pessoas idosas [...]. Isto requer [...] medidas afirmativas que contestem a discriminação por idade e reconheçam os idosos e idosas como indivíduos autônomos.

Diversas recomendações da ONU dizem respeito aos meios de comunicação, como veremos com maior detalhe no próximo tópico. Estereótipos negativos associados ao idadismo acionam atitudes nas quais se mesclam, muitas vezes de modo inconsciente, graus variados de condescendência e/ou de negligência em relação aos mais velhos. A problemática infantilização do idoso é uma dessas formas estereotipadas de se relacionar com os mais velhos. Travestida de carinho diante da fragilidade da situação de dependência, essa forma de tratamento frequentemente dispensado por cuidadores e profissionais de saúde atinge a dignidade do mais velho ao destituir-lhe do *status* de pessoa adulta. O paternalismo condescendente frequentemente dispensado aos mais velhos pode ter como pressuposto implícito o estereótipo que realça a dependência dos mais velhos. Anita Neri argumenta que

> longe de ajudar os idosos, os estereótipos compassivos podem contribuir para a criação e o fortalecimento de novas avaliações negativas e de novos estereótipos, prejudiciais aos seus interesses[22].

O desrespeito ao idoso pode ser constatado ainda em certas produções midiáticas onde sua imagem é acionada na tênue fronteira entre o humor e o escárnio. Não é incomum que o humor autodepreciativo revele o preconceito

21 Disponível em: <www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Portuguese-Exec-Summary_0.pdf>. Acesso em: ago. 2015.

22 NERI, A. L. Atitudes e preconceitos em relação à velhice. In: NERI. A. L. (org.). **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Sesc-SP, 2007, p. 38.

do idadismo entre os próprios idosos, que não estão imunes às mesmas pressões sociais que constituem significados negativos em relação à velhice.

Quando todos são instados a querer ser e parecer jovens, o envelhecimento se torna um problema e seus sinais passam a ser encarados como erro. São abundantes os *reality shows* de transformação da imagem pessoal que promovem a pedagogia social do rejuvenescimento. Tampouco é infrequente nas cintilantes imagens digitais de celebridades intervenções estéticas que desafiam a prudência e o bom senso.

Em estudo qualitativo sobre a vivência do envelhecimento em diferentes grupos sociais, Slevin[23] constatou que o medo de envelhecer atinge tanto os homens quanto as mulheres. Entretanto, mais do que os homens, as mulheres temem exibir uma aparência envelhecida, e o corpo jovem e esbelto considerado belo funciona como capital social. Frequentemente elas se sentem compelidas a se engajar nas árduas disciplinas e rotinas da dietética e da cosmética antienvelhecimento. De modo semelhante, grupos de *gays* masculinos tendem a valorizar sobremaneira a aparência física atrelada ao ideário *fitness*. Evidentemente, a preocupação masculina com a aparência e a boa forma física não mais se resume ao público *gay* e tem sido fortemente estimulada por crescentes investimentos de uma retórica de cunho persuasivo que equaciona boa aparência, bem-estar e qualidade de vida e constitui o mercado consumidor. Pode-se argumentar que o idadismo é escamoteado na promoção desse ideário.

Combater o preconceito significa desafiar estereótipos e visões arraigadas que nos impedem de celebrar a diversidade e as diferenças que nos caracterizam como seres humanos. Combatendo a discriminação fomentamos novas formas de convívio social, incluindo as interações baseadas no respeito e na solidariedade entre gerações.

7. A REVOLUÇÃO DA LONGEVIDADE E AS PROPOSTAS DA ONU PARA OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

A chamada revolução da longevidade diz respeito não apenas à comprovação de que um maior número de pessoas está vivendo mais, como também está relacionada à diminuição das taxas de natalidade vigentes. A combinação desses fatores resulta numa expansão sem precedentes das faixas etárias mais avançadas, redesenhando de modo contundente a pirâmide demográfica mundial.

Os dados projetados pela Organização das Nações Unidas revelam que a proporção de pessoas com 60 anos ou mais em todo o mundo irá duplicar nas próximas décadas, devendo alcançar a marca de 2 bilhões até 2050. Dentre os idosos, a faixa populacional que mais cresce é aquela que compreende os indivíduos acima de 80 anos. Tendo sido contabilizados em 70 milhões no ano 2000, estima-se que venham a quintuplicar ao longo da primeira metade deste século.

23 SLEVIN, K. F. "If I Had Lots of Money... I'd Have a Body Makeover": Managing the Aging Body. **Social Forces**, v. 88, n. 13, 2010.

Ainda segundo a ONU, 64% de todas as pessoas mais velhas vivem em regiões menos desenvolvidas do mundo. Em 2050 essa proporção deverá aproximar-se de 80%, com um rápido e significativo crescimento de 8 para 19% no total de idosos nas populações de países menos desenvolvidos. Diante dos enormes desafios representados por essas projeções, no intuito de chamar a atenção para a temática e auxiliar na elaboração de políticas públicas para as populações idosas em todo o mundo, a Primeira Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento foi convocada no ano de 1982. O Plano de Ação produzido nesse evento elencava 62 pontos de atenção, tais como saúde e nutrição, proteção de consumidores idosos, habitação e meio ambiente, família, bem-estar social, segurança de renda e emprego, educação etc.

Em 1991, a Assembleia Geral adotou o Princípio das Nações Unidas em Favor das Pessoas Idosas. Esse documento enumerava 18 direitos básicos que dizem respeito a independência, participação, cuidado, realização pessoal e dignidade do idoso em nossas sociedades. No ano seguinte, a Conferência Internacional sobre o Envelhecimento consolidou o Plano de Ação e recomendou que a Assembleia Geral da ONU declarasse 1999 como o Ano Internacional do Idoso.

Com o tema "Sociedade para Todas as Idades", o Ano Internacional do Idoso gerou reflexões em torno de quatro áreas principais: a) desenvolvimento pessoal ao longo da vida; b) relacionamentos entre gerações; c) as inter-relações entre envelhecimento populacional e desenvolvimento; d) a situação dos idosos.

Em 2002, a Segunda Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento ocorreu em Madri. Nesse encontro foi produzida uma Declaração Política e um Plano Internacional de Ação sobre o Envelhecimento, documento que ficou conhecido como o Plano de Madri e funcionou como um marco para todas as diretrizes subsequentes. Em 2013, o Secretário Geral das Nações Unidas renovou o apelo para "garantir a integração social das pessoas mais velhas e que a promoção e proteção de seus direitos forme parte integral da agenda de desenvolvimento em nível nacional e global"[24].

O Plano de Madri[25] entende o envelhecimento populacional como base para o desenvolvimento social no futuro. Chamando a atenção para a necessidade de se fomentar a pesquisa sobre a temática, recomenda-se a elaboração de políticas públicas voltadas para a inclusão social do idoso e a promoção de oportunidades para o desenvolvimento de um mundo menos desigual no que tange ao respeito aos mais velhos. O objetivo é articular a questão do envelhecimento nas iniciativas de promoção do desenvolvimento econômico e social, bem como na agenda dos direitos humanos. A dimensão pública da velhice demanda uma série de orientações e intervenções por parte dos aparelhos de Estado e organizações públicas e privadas. As recomendações priorizam três aspectos: a) a participação dos mais velhos no processo de desenvolvimento; b) a promoção da saúde e bem-estar na velhice; c) a criação de ambiente propício e favorável.

Neste último quesito, as recomendações se voltam para a participação do idoso no desenvolvimento social e propõem uma maior cooperação entre países desenvolvidos e em desenvolvimento com o objetivo de garantir que possam

24 Trecho citado no documento **World Population Ageing 2013**, ONU. Disponível em: <www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WorldPopulationAgeing2013.pdf>. Acesso em: ago. 2015.

25 Versão em português disponível em: <www.observatorionacionaldoidoso.fiocruz.br/biblioteca/_manual/5.pdf>. Acesso em: ago. 2015.

ser cumpridas as metas estabelecidas na Declaração do Milênio[26] em relação à erradicação da pobreza no mundo globalizado. Reconhece-se ainda, nesse aspecto, a necessidade de promover uma sociedade mais inclusiva e coesa para homens e mulheres; crianças, jovens e pessoas mais velhas.

O Plano de Madri enfatiza a luta contra a discriminação e o preconceito em relação ao idoso. Dentro da Orientação Prioritária Quatro ("Promoção de ambiente favorável e propício"), interessa mais à pesquisa o Tema IV — Imagens do Envelhecimento. No conjunto de medidas propostas para promover o reconhecimento público das contribuições e atributos dos mais velhos, o plano confere aos meios de comunicação um papel de destaque conforme pode ser constatado na seleção apresentada a seguir:

> d) estimular os meios de comunicação a transcender a apresentação de estereótipos e ilustrar a diversidade plena da humanidade;
>
> e) reconhecer que os meios de comunicação são precursores da mudança e podem atuar como fatores de orientação na promoção do papel que toca aos idosos nas estratégias de desenvolvimento [...];
>
> f) facilitar as contribuições de homens e mulheres idosos na apresentação de suas atividades e preocupações por parte dos meios de comunicação;
>
> g) estimular os meios de comunicação [...] a evitar a discriminação por razão da idade [...] e apresentar imagens positivas de pessoas mais velhas"[27].

As transformações em curso na composição populacional e a consolidação da gerontologia — área multidisciplinar que congrega as ciências da saúde e as ciências sociais e humanas em torno de estudos sobre o envelhecimento e atua na defesa dos interesses e direitos dos mais velhos — contribuem para situar a velhice no debate público e promover a disseminação de novas imagens positivas do envelhecimento no campo social.

Produtos de complexos processos afetivos e sociocognitivos, "as atitudes em relação à velhice são socialmente aprendidas ao longo de toda a vida"[28]. Essa aprendizagem se dá pela experiência direta da vivência da própria velhice e/ou de modo indireto por meio da convivência com idosos nas diversas esferas sociais. Variadas modalidades de experiência simbólica também concorrem para esse tipo de aprendizagem — daí o papel importante dos meios de comunicação na produção de sentidos.

Ao lançar mão da Teoria das Mediações para situar os meios de comunicação no próprio tecido social, Tony Benett[29] problematiza a noção reflexionista dos regimes de representação que tomam a mídia como espelho. No trecho a seguir, o autor levanta a questão do enquadramento midiático ao examinar o controverso argumento sobre o papel da mediação promovida pelos meios de comunicação na própria definição da realidade social:

26 Fruto de Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas assinada no ano 2000, a Declaração estabelece um pacto de cooperação internacional em torno dos seguintes valores fundamentais: liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito à natureza, responsabilidade compartilhada. Disponível em: <www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>. Acesso em: ago. 2015.

27 Plano de Madri, p. 71

28 NERI, op. cit., p. 35.

29 BENNETT, T. Media, "Reality", Signification. In: GUREVITCH, M., BENNETT, T., CURRAN, J. e WOOLLACOTT, J. (eds.). **Culture, Society and the Media**. Londres: Routledge, 1992.

> Sugerir que a mídia deva ser vista como "definidora da realidade social" significa sugerir que quais "eventos" sejam "reportados" pela mídia e o modo como os sentidos são atribuídos a eles tenham um peso nos modos como nós percebemos o mundo e, portanto, [...] nos modos como agimos dentro desse mundo. É também afirmar que a mídia é um agente de mediação, [...] que também propõe certas molduras para as interpretações [...] moldando ou estruturando nossas consciências de maneiras que isso implique em consequências sociais e políticas. Vistos desses modos, os meios de comunicação [a mídia] não estão à parte na realidade social, passivamente refletindo e devolvendo para o mundo a sua própria imagem; eles são parte da realidade social, contribuindo para seus contornos e para a lógica e a direção de seu desenvolvimento pela via do modo socialmente articulado como eles formatam nossas percepções[30].

Embora relevante, o argumento inicial exposto acima exibe resquícios de dualidade entre a "verdade" dos eventos sociais e a "distorção" do enquadramento midiático. Ao defender a ideia de que os meios de comunicação de certo modo condicionam os regimes de significação no modo como editam e apresentam os "fatos", concebe-se um papel ontologicamente secundário à mídia. Esse é o sentido das aspas utilizadas no trecho inicial da citação acima. A objeção do autor sugere que em vez de colocar a questão em termos da oposição entre verdade e falsidade, parece ser mais produtivo investigar a relação de disputa entre diferentes regimes de significação. Tal postura evidencia o aspecto ideológico da produção social de significados. Para Bennett, é preciso situar e tomar uma posição sobre o papel social dos meios de comunicação em relação aos sistemas dominantes de significação.

Sem descurar do viés ideológico, compreende-se que o discurso midiático participa da constituição da realidade ao produzir uma carga afetiva que matiza nossas interações no mundo. Reconhecendo o papel ativo do receptor da comunicação, e o caráter dialético da conformação social dos discursos, entendemos que os discursos sobre o envelhecimento acionados pelos meios de comunicação participam da construção social dos padrões identitários e estilos de vida no contemporâneo.

8. PARA CONCLUIR

Diferentemente de outras épocas, quando rígidas normas sociais ditavam os modos de ser em cada idade, o embaralhamento de referências resulta hoje em arranjos identitários diversos e por vezes transitórios. Entretanto, como vimos, para ser socialmente aceito, o velho é instado a manter a disposição e a aparência da juventude. Evidentemente, não há mal algum em cuidar da aparência e é louvável o engajamento em atividades que proporcionem bem-estar físico e mental. O problema começa quando a velhice passa a ser encarada como aquilo que deve ser combatido a qualquer custo. Se a guerra contra o envelhecimento comparece como um imperativo de ordem moral, fica comprometida a dignidade na velhice.

30 No original: "To suggest that the media should be viewed as 'definers of social reality' is to suggest that what 'events' are 'reported' by the media and the way in which they are signified have a bearing on the ways we perceive the world and thus, [...]o n the ways in which we act within it. It is to affirm that the media are agencies of mediation, [...] they also propose certain frameworks for the interpretations [...] moulding or structuring our consciousness in ways that are socially and politically consequential. Viewed in these terms, the media are not apart from social reality, passively reflecting and giving back to the world its self-image; they are a part of social reality, contributing to its contours and to the logic and direction of its development via the socially articulated way in which they shape our perceptions" (Bennett, op. cit., p. 288. Grifos no original).

A ideia da autonomia individual para constituir nossa própria trajetória de vida pode ser celebrada como uma benfazeja mudança em relação aos draconianos imperativos que submetiam nossos antepassados a uma vida social marcada pelo peso da tradição. Na nova cara da terceira idade, os 70 são alardeados como os novos 50. Na cena midiática, a imagem da clássica vovozinha convive com a vovó que tem namorado — ou mesmo namorada.

Pensando nas narrativas sobre o envelhecimento que nos circundam, caberia indagar até que ponto têm sido acionadas, com propriedade, outras imagens — mais plurais, menos convencionais, e não obstante dignas — compatíveis com o envelhecimento em nossos dias. A velhice é e sempre foi diversa em termos de como se dão suas vivências e expressões. Como se procurou demonstrar, são múltiplos os atravessamentos que contribuem para modular o processo de envelhecimento que, a rigor, nos acompanha ao longo de toda a vida. Vetores como gênero, classe socioeconômica, raça ou etnia, orientação sexual, afiliação religiosa, cultura familiar, regional e afins tornam problemático o estabelecimento do velho jovem como único — e paradoxal — modelo socialmente aceito como adequado.

De modo inquietante, especula-se que em grande medida os discursos em circulação ainda se fundam nos estereótipos e contribuem para consolidar o preconceito contra os mais velhos. É preciso nuançar nossa compreensão sobre os pressupostos, apreensões e preconceitos associados ao envelhecimento e à velhice para que os processos de atribuição de significados sejam fecundados por visões que desafiam os estereótipos e associações já sedimentados. Ao atentarmos nesta discussão para a dimensão sociocultural da velhice, é indispensável destacar a importância dos meios de comunicação na constituição das identidades culturais dos mais velhos e nas variadas formas de lidar com a velhice, tanto por parte dos idosos quanto por suas famílias e outras instâncias da sociedade.

Com base nesta inquietação e em uma compreensão da comunicação como aquilo que propicia o tornar comum, no sentido de fazer comunidade, espera-se ter contribuído para colocar em questão essa forma disseminada e sutil de preconceito que necessita ser combatido de modo criativo, incisivo e persistente.

REFERÊNCIAS

ALONSO, L. E. **La era del consumo**. Madri: Siglo XXI, 2005.

BEAUVOIR, S. **A velhice: a realidade incômoda**. São Paulo: Difel, 1976.

BENNETT, T. Media, "Reality", Signification. In: GUREVITCH, M., BENNETT, T., CURRAN, J. e WOOLLACOTT, J. (eds.). **Culture, Society and the Media**. Londres: Routledge, 1992, p. 287 – 308.

BORGES, G. M.; CAMPOS, M. B.; SILVA, L. G. C. Transição da estrutura etária no Brasil: oportunidades e desafios para a sociedade nas próximas décadas. In: ERVATTI, L. G.; BORGES, G. M.; JARDIM, A. P. **Mudança demográfica**

no Brasil no início do século XXI: subsídios para as projeções da população. IBGE, 2015, pp. 138-151.

BYTHEWAY, B. **Ageism**. Buckingham: Open University Press, 2001.

DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. São Paulo: Edusp, 1999.

_____; BRIGUEIRO, M. Fronteiras de gênero e a sexualidade na velhice. **Revista Brasileira das Ciências Sociais**, v. 27, n. 80, 2012.

FEATHERSTONE, M.; HEPWORHT, M. Images of Positive Ageing: A Case Study of Retirement Choice Magazine. In: FEATHERSTONE, M.; WERNICK, A. (eds.). **Images of Aging: Cultural Representations of Later Life**. Londres: Routledge, 1995, pp. 29-47.

FUNDO DE POPULAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (UNFPA); HELPAGE INTERNATIONAL. **Envelhecimento no século XXI: celebração e desafio**. ONU, 2012.

GILLEARD, C. e HIGGS, P. **Cultures of Ageing: Self, Citizen and the Body**. Londres: Pearson, 2000.

GOES, T. A velhice em novos tempos. **Revista E**. Sesc-SP, v. 20, n. 1, 2013, pp. 42-43.

GOLDENBERG, M. **A bela velhice**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

_____. (org.). **Corpo, envelhecimento e felicidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LASLETT, P. **A Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age**. Londres: Weidenfeld and Nicolson, 1989.

LEAL, M. G. S. Aspectos psicológicos do envelhecimento. **Revista E**. Sesc-SP, v. 20, n. 1, 2013, pp. 44-46.

NERI, A. L. Atitudes e preconceitos em relação à velhice. In: NERI. A. L. (org.). **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Sesc-SP, 2007, pp. 33-46.

SLEVIN, K. F. "If I Had Lots of Money... I'd Have a Body Makeover": Managing the Aging Body. **Social Forces**, v. 88, n. 13, 2010, pp. 1003-1020.

Histórias de vida: da Educação para a Comunicação[1]

Conceição Oliveira
Bacharel em História pela FFLCH-USP; pós-graduada em História Social na Unicamp, autora de coleções didáticas e ativista.
E-mail: blogmariafro@gmail.com

Resumo: A historiadora, educadora, autora de coleções didáticas e ativista Conceição Oliveira define-se, acima de tudo, feminista e feminina. Nascida em Santos, de família de migrantes nordestinos, ela possui mais de 20 anos de experiência no magistério. Sua experiência com livros didáticos rendeu dois Prêmios Jabutis, na categoria "Didático e Paradidático Ensino Fundamental e Médio", com as coleções "Paratodos-História" (Editora Scipione), em 2005, e "História em Projetos" (Editora Ática), em 2008. Inquieta com as adversidades do mundo contemporâneo, criou em 2004 o *blog* Maria Frô[2], onde analisa e discute jornalismo, política, culturas africanas e afro-brasileiras, entre outras paixões que são narradas neste depoimento.

Palavras-chave: coleções didáticas; historiadora; educadora; ativista; Maria Frô.

Abstract: The historian, educator, author of educational books and activist Conceição Oliveira defines herself, above all, feminist and feminine. Born in Santos, from a northeastern migrants family, she has more than twenty years of experience in teaching. Her experience with educational books yielded two Prêmios Jabutis in the category "Didactic and paradidactic for primary and secondary education", with the collections "Paratodos-História" (Editora Scipione) in 2005 and "História em Projetos" (Editora Ática), in 2008. Worried about the adversities of the contemporary world, she created in 2004 the blog Maria Frô[2], which analyzes and discusses journalism, politics, African and African-Brazilian cultures, among other passions that are narrated in this testimony.

Keywords: educational books; historian; educator; activist; Maria Frô.

Alex Capuano

1 Depoimento a Cláudia Nonato (editora executiva da revista **Comunicação & Educação**). Todas as notas são de autoria da editora.

2 Disponível em: <www.revistaforum.com.br/mariafro>.

Recebido: 28/02/2015

Aprovado: 25/03/2015

A ORIGEM NORDESTINA

Eu nasci em Santos, em 1963. Minha mãe é uma migrante baiana, nordestina. Tem uma história muito semelhante à do Lula, porque ela fez o mesmo percurso. O Lula sai do sertão pernambucano e minha mãe sai do sertão baiano, de uma cidadezinha chamada Riachão do Jacuípe, onde hoje é um município chamado Nova Fátima, localizado a 100 quilômetros de Feira de Santana. Minha mãe saiu grávida em busca de um suposto pai. Era muito jovem, tinha 21 anos, pouquíssima instrução. Ela achava que meu pai era um caminhoneiro e que ela acabou se aproximando dele exatamente porque queria sair de um regime de dominação gigantesco. Era a filha mais nova das mulheres, com dez irmãos. E o mais velho era bem autoritário, a fazia de empregada doméstica, batia e tal. Ela queria sair disso. E daí ficou grávida.

Ela nunca tinha saído daquele sertão. Foi para Salvador, viver com uma ala da família que tinha recursos. Acho que uma médica propôs que ela fizesse aborto, mas ela era muito religiosa, jamais aceitaria. Então ela foi embora. Tinha dinheiro para chegar até Vitória da Conquista e falou isso para o motorista. Contou que estava vindo para São Paulo, mas não tinha dinheiro para a passagem inteira e, se tivesse lugar, e se ele deixasse... daí ele deixou. Veio atrás de outro ramo da família aqui, que também tinha recursos, mas foi muito maltratada, logo na recepção. E minha mãe não aceitou e acabou indo para Cubatão, que era um lugar, na época, assim como Santos, na década de 1960, com polo petroquímico e porto. Enfim, toda a migração nordestina chegava lá. Até hoje Cubatão é uma cidade-dormitório, com muito nordestino. Minha mãe acabou ficando e conheceu meu pai. Quando eu tinha 4 anos, ela casou-se com o meu pai. Eu tenho um poema sobre isso, chamado "Adoção". Ele me adotou, me deu nome, e só descobri essa história muito mais velha, achava que era filha biológica dele. Porque minha mãe é bem branquinha, meu pai, negro, pardo. E os meus irmãos são uma mistura danada, então para mim era muito normal. Eu descobri ainda criança, uns 10, 12 anos, foi forte, me senti enganada, mas as coisas logo se resolveram.

O PRIMEIRO CONTATO COM A ESCOLA E AS REFERÊNCIAS DA INFÂNCIA

Meu pai é um cara bacanérrimo, foi motorista a vida toda e a gente sempre mudava. Nasci na era de "governar é construir estradas". Entrei na escola em 1971, no auge da Transamazônica, meu pai estava na construção da Dutra, e a gente ficava mudando. Meu primeiro ano escolar foi numa cidade chamada Guararema; terminei em Mogi. Na primeira série, nem queriam me deixar fazer as provas finais, porque eles achavam que uma criança na primeira série, mudar de cidade, de escola.... Mas eu sou filha da Dona Terezinha, e ela foi lá, reclamou, e eu fiz a prova. Por que eu tenho essa memória? É engraçado. É óbvio que as memórias se reconstroem quando você conta, porque você revive.

Mas isso faz parte também da memória da minha mãe, que é uma pessoa que não teve acesso à escola e sempre via nos filhos essa oportunidade de sair da exclusão social. E escola para ela era uma coisa muito séria. Então, sempre que a gente se mudava, ela perguntava para os vizinhos qual era a melhor escola do lugar, e sempre ia para a fila de madrugada conseguir matrícula na tal escola. E cobrava muito de nós. Conto parte dessas histórias em meus livros didáticos, porque no meu trabalho tenho uma perspectiva de que as crianças precisam entender que o autor do livro não é um sujeito neutro; ele é um sujeito da história, tem uma perspectiva de mundo, fala de um lugar social. Então eu recupero essas histórias de infância. A minha primeira coleção didática, que ganhou o Jabuti em 2005, tem esse aspecto bem autoral, tem um trabalho grande com letramento, tem personagens, crônicas, e eu me coloco também como sujeito. A primeira unidade é um capítulo onde eu conto um pouco, em cima da temática que eu vou discutir no volume, a minha própria experiência pessoal enquanto criança. Por exemplo, no volume de terceiro ano eu falo de deslocamentos; então eu conto dessa minha vida cigana, do meu pai, conto da minha mãe migrante, vou falar dos diversos deslocamentos do Brasil, da migração interna. Enfim, óbvio que os trechos, as coisas que eu escolho contar para as crianças, tem a ver com a minha vivência e com aquilo que selecionei para escrever. No quarto ano, vou falar da minha memória de ditadura militar, que é quase nenhuma. Eu entrei na escola em 1971, mas me lembro, por exemplo, dos adesivos nos carros que sempre me chamaram atenção, aquele do "ame-o ou deixe-o". Eu achava aquilo tão agressivo! Como é que pode amar ou deixar? Um negócio que não fazia sentido na minha cabeça. Daí eu perguntava para a minha mãe, que respondia "é para quem não ama o Brasil ir embora". Achava aquilo meio sem noção. Enfim, tem esse aspecto de pensar a infância de uma criança de família de trabalhadores, de imensa exclusão, sem livro em casa, sem quase nenhum recurso, onde a educação é um encontro social, é uma maneira de você sair dessa invisibilidade e ter alguma chance de romper essa história de exclusão.

A MILITÂNCIA POLÍTICA NA ADOLESCÊNCIA

Eu tenho quatro irmãos. Depois de mim vem um irmão que é petroleiro. Eu conto a história dele também no volume 4; falo de movimentos sociais, e meu irmão participou da greve de 1995, de ocupar a Petrobras, enfim, acompanhamos aquilo muito de perto. É um volume em que trato mais de história contemporânea, e ele está dentro dessa história familiar pessoal, inserido nesse contexto de lutas existentes. Eu tenho uma irmã que fez Letras na USP, mas não trabalha com isso, virou oficial de justiça. Tenho um irmão que é cadeirante, portador de uma doença degenerativa muito pesada, e tem o caçula, que trabalha em Santos, com logística. Minha família inteira mora lá e eu acabei sendo a ovelha desgarrada, porque eu vim pra São Paulo na década de 1980 e nunca

mais voltei. Mas em uma família imensa com pais não escolarizados e sempre ganhando no limite, os filhos sempre trabalham. Eu trabalhava muito em casa porque era a mais velha e ajudava minha mãe. Assim que eu me formei no ensino fundamental, já no final da oitava série, arranjei trabalho numa mercearia; depois fui trabalhar numa farmácia. Era época da adolescência e eu vivia isso com uma intensidade muito grande. Em 1978, começam as greves no ABC e também um movimento negro que ia para as ruas, além do movimento contra carestia, teologia da libertação. A cidade de Santos tinha uma comunidade de base e uma forte presença da Teologia da Libertação. A minha mãe era muito religiosa e muito controladora também, e a forma de estarmos juntos com os amigos era na igreja, local de sociabilidade, com padres de esquerda e com acesso a livros. Tinha um debate interessante. Eu vi os primeiros anistiados voltarem e comecei a ter noção do que estava acontecendo no país. Não dormia, porque foi na mesma época que li *1984*, de George Orwell; eu começava a ler as descrições de tortura e, quando cheguei na página 101, parei de ler, porque sabia que era sobre rato. E eu não conseguia ler porque tenho paúra de rato. Eu deixei um tempo lá e sonhava com aqueles depoimentos, tinha altos pesadelos, gritava à noite. E fico imaginando quem passou por isso. Porque eu, aos 14 anos, quando me dei conta, foi muito forte. Imagino quem sofreu essa barbárie. Era 1978, 1979, e lembro a quantidade de livros que chegava para nós nesse ambiente... eu li Hegel, lia Marx. Tese, antítese, hipótese eram coisas que eram discutidas com padre formado em Filosofia. Eu tenho até hoje um livro de história da Filosofia que ele me emprestou, eu ficava lendo e perguntando "o que é isso, o que é aquilo?". Paulo Freire eu li nessa época.

Logo depois, em 1980, nasce o PT, e lembro que na disputa da eleição de 1982 eu não tinha idade para me filiar e eles fizeram a filiação simbólica em Cubatão, porque era onde eu militava, em uma favela que pegou fogo, a Vila Socó. Cubatão vivia sobre intervenção militar, e tinha muito escândalo de corrupção. Nós íamos para a Câmara Municipal, jogávamos moedinhas, enfim, já estava naquela fase de enorme efervescência política. Eu escrevia texto para jornal e outros publicavam, assinavam. Essa relação política de entender o que estava se passando no país, um misto desse trabalho das comunidades de base, enfim, minha politização se deu por aí. Em 1982, eu fiz vestibular, passei em Jornalismo em Londrina, na UEL, na Cásper Líbero e na Metodista, mas a minha mãe não deixou ir para nenhuma delas. Em 1983, eu vim para São Paulo, porque meu pai estava desempregado e a situação estava muito ruim.

O TRABALHO COMO EDUCADORA DE ADULTOS

Com 18 anos já estava aqui em São Paulo e comecei a ir pra USP. Fui assistir a uma aula do Nicolau Sevcenko e pensei: "É isso que eu quero fazer da minha vida". No final de 1983, prestei vestibular e entrei em História. Fui cursar a faculdade e prestei concurso na Secretaria de Bem-Estar Social, porque a

educação de adultos estava ligada a ela. E eu precisava sobreviver. Meu pai estava desempregado, eu não tinha coragem de pedir nada para minha mãe. Fui pra USP, fui a primeira colocada no Crusp; todo mundo querendo saber quem era a mais pobre, e eu me fingia de morta, porque morria de vergonha daquilo. Essa ideia da transparência tem um lado muito terrível de também expor as pessoas, e sabemos que dentro da universidade os conflitos de classes continuam muito presentes. Eu passei em primeiro lugar no concurso da Secretaria, para dar aula no antigo Mobral. Era regime CLT, e demorei muito tempo para receber o primeiro salário. Então eu só almoçava, na USP não tinha café da manhã no restaurante e eu não tinha bolsa para jantar. Eu dividia bandejão com uma amiga, a Beth, jamais vou me esquecer. Às vezes me atrasava e dormia com fome, porque não tinha comida. Mas depois que comecei a receber um salário mínimo, morar na universidade, consegui sobreviver tranquilamente.

O tempo inteiro em que fiz a graduação, trabalhei com educação de adultos. Vem daí essa relação muito forte com a educação. Porque eram os excluídos, que você olhava e pensava "eu podia estar aqui". E era uma diversidade gigantesca, eram crianças, adolescentes que não conseguiam permanecer na escola regular, geralmente negros. Se olharmos as estatísticas atuais percebemos que a questão continua. A exclusão é muito maior para meninos negros, mas eles insistem em permanecer na escola. Naquela época, já iam direto para o Mobral. Haviam migrantes japoneses, muitos migrantes nordestinos, jardineiros, copeiras, domésticas. Como eu dava aula no Caxingui, era o entorno dos empregados das casas do Morumbi. Eu não tinha formação nenhuma, lembro que cheguei para o Nicolau Sevcenko e perguntei: "Nicolau, como eu ensino para uma pessoa que mal sabe escrever, olhar escala e mapa e tal?". Ele falou: "O dia que você descobrir, me ensina". Eu ficava o tempo inteiro questionando meus professores, me questionando. Coisa que hoje é padrão, que vemos da alfabetização cartográfica, de a criança treinar visão oblíqua, visão panorâmica, eu fui intuindo como fazer essas coisas. Levava cordão para eles medirem sala, desenhar a planta da sala.... Foi aí que começou um pouco o meu exercício pedagógico, de entender que a escola tem de fazer diferença na vida das pessoas. A escola não pode ser um lugar em que a pessoa vai perder tempo; de alguma maneira tem de levar conhecimento significativo que a transforme de algum jeito. Era um desafio enorme que fazia com muito prazer E tinha um grupo de professores muito bacana, muito comprometidos, que eram todos alunos da USP: de Cinema, da História, da Antropologia, das Letras. Alunos novinhos e que encaravam tudo como desafio, gente da esquerda que olhava aquilo e falava "não, a gente tem de fazer a diferença aqui". Numa época em que o Jânio Quadros era prefeito e que fizemos uma greve gigante e toda a escola nos apoiou, porque íamos todos os dias para a escola discutir a greve com os alunos e eles iam conosco nas manifestações. Eu acho que o movimento sindical, especialmente de escolas, precisa voltar a fazer isso com maestria, porque não tem como fazer uma luta em que você prejudica os principais envolvidos, entendeu? Tem de trazer essa comunidade para dentro, para que ela consiga ver isso. Não encaro como

perda, mas como parte da luta. Depois disso fui para o mestrado, que acabou sucumbindo porque eu não terminei. Fiz a faculdade em três anos e meio, em 1987, me formei e já prestei a Unicamp e entrei direto, em 1988. Tinham cinco vagas, 40 candidatos, professores universitários competindo comigo e meu projeto foi aprovado, porque tinha qualidade. Numa época em que ninguém falava disso, eu já pensava numa diversidade de culturas africanas e de um olhar para a história da África que eu não via. Fiz absolutamente tudo e não peguei o título, e a pós acabou virando *lato sensu*. Eu já pensei em voltar também várias vezes, terminar, mas o tempo...

OS LIVROS DIDÁTICOS, A SAÍDA DO ENSINO PÚBLICO E A EDUCAÇÃO PRIVADA

Eu fui trabalhar na Escola da Vila em 1993. A Vila é uma escola que tem uma história interessante, principalmente no seu processo de formação. Fui para lá para montar o ensino fundamental 2. Eles só tinham ensino primário, da alfabetização até o que é hoje o quinto ano. Era uma turma muito bacana, muito enfronhada com educação, nas suas respectivas áreas. Eu trabalhei com o "Bigode", que é uma referência em ensino da educação de Matemática, com a Graça, que hoje é professora da UEL, de Geografia. Havia muitas pessoas com um percurso interessante na educação. Tínhamos um centro de estudos, onde eram desenvolvidos projetos, cursos, a escola era um laboratório. Os alunos, crianças de classe média, filhos de profissionais liberais, artistas, acadêmicos, tinha neto do Fernando Novais, filho do Nando Reis, os filhos dos Titãs todos passaram por lá. Eram crianças muito interessantes, porque tinham capital cultural, diferente de crianças de outras escolas privadas e crianças cada vez mais raras nas elites brasileiras atuais. Então era muito interessante, porque eram crianças que aprenderam de forma crítica. E era sensacional fazer esse projeto, eu adorava. Vinha trabalhando há muito com adultos e quando saí do ensino de educação de adultos, fui dar aula numa escola de freiras chamada Companhia de Maria, para alunos de ensino médio. Quando entrei lá, os alunos tinham quatro, cinco, seis anos a menos que eu, a diferença de idade era pequena, mas eu adorava dar aula para eles e eles me adoravam: professora jovem, engraçada, enfim, eles amavam. Sempre trabalhei para uma faixa etária próxima ao universo adulto. E quando fui para a Vila, de repente estou numa sala que perguntava: "Conceição, é para pular linha? É com lápis ou caneta?". E foi um choque muito grande porque eu não tinha nenhuma vivência com alunos dessa faixa etária. E foi também um enorme aprendizado. Tinha uma coordenação efetiva, interessante, que dizia "olha, eles passaram a vida todinha com uma professora e todos esses comandos eram dados". As pessoas esclarecem para você, é rápido. E tem professor que odeia quinta série (sexto ano) por causa disso e nunca parou para entender. E nunca teve ninguém que dissesse isso para ele. Então os professores perdem a chance de

trabalhar com um grupo delicioso. Quinta série/sexto ano é o máximo. Eles ainda têm coisas legais das crianças, são muito afetivos, mas também já estão começando a viajar, a entender ideias abstratas, o que é bom. Eles não têm vergonha de levantar hipóteses, não têm vergonha de perguntar, e é delicioso, porque você pode trabalhar e fazer bilhões de coisas interessantes. Eu comecei a desenvolver projetos ali e um pai de umas alunas minhas era editor-chefe da Scipione. E ele achava muito interessante o trabalho e me convidou para escrever. Foi um desafio muito grande porque acho que é desafiador escrever para criança, porque nada, absolutamente nada, está dado. Tudo a ser construído, inclusive a formação leitora das crianças. Antes mesmo dessa preocupação com letramento, alfabetização na idade certa dos governos de diferentes instâncias, eu achava que qualquer disciplina tinha que ser colaborativa. E fiz um livro que foi muito diferenciado nesse sentido. Ele tem uma abordagem que virou referência no MEC, referência na Academia. Já foi estudado em TCCs de alunos ligados ao ensino de História, tem vários trabalhos a respeito, porque ele tem uma percepção de várias coisas que eu via em livro didático e que achava muito ruim e que procurei mudar. O combate a uma linguagem androcêntrica, evitar o reforço dos papéis naturalizados dos gêneros nas imagens ou reforço ao racismo. Aliás, um dos maiores desafios mesmo foi a ilustração. Pedia para fazer uma criança negra e faziam com a cara do Cascão, era bem complicado.

Nessa última década, uma coisa interessante que o presidente Fernando Henrique Cardoso fez, e que teve continuidade, foi o guia do MEC. Porque tínhamos livros muito ruins, comprados com dinheiro público. Hoje eles não têm um viés ideológico, porque não podem ter, mas temos livros mais tradicionais, que precisam respeitar a Constituição. Não pode ter livro que reforce o racismo, o preconceito, o sexismo, a homofobia e/ou outros preconceitos. Mas é um embate. Porque, por exemplo, meu livro foi pela primeira vez em 2003, aprovado em PND em 2004 e, no ano seguinte, ganhou o Jabuti. Um pastor da Igreja Quadrangular e também vereador fez nessa época um discurso de quatro páginas em Pato Branco (PR), dizendo que minha coleção era "do demônio". Me chamava de "autora do demônio", porque a coleção trazia a mitologia dos orixás como tema em um dos volumes. Esse é um dado assustador no país. Pensamos que essa ignorância e intolerância religiosa afetam apenas os currículos de História, quando tratamos da temática das religiões de matrizes africanas, mas há um criacionismo que chega a um ponto que você não consegue ensinar, por exemplo, tempo profundo, tempo geológico, evolução. Nada disso está dando para o professor ensinar, porque as crianças acham que Adão e Eva foram os primeiros humanos e que o mundo começou com o Gênesis. Ou seja, aquilo que a gente via nos Estados Unidos nas décadas de 1980 e 1990, o Brasil vive muito intensamente nesta última década; temos muitos avanços, mas também retrocessos graves. Eu não estou dizendo que todo mundo é assim, mas numa rede gigantesca como a de São Paulo, maior que muitos países do mundo, isso é um dado sério. Tem professores que são evangélicos, lecionam na periferia, e levam isso para dentro da sala de aula, em um nível que as crianças não

comemoram aniversário, as crianças de terreiro não podem levar balinha de Cosme e Damião para os colegas. Ouvi professores falarem de "livre-arbítrio", como se as crianças de primeiro ano tivessem alguma noção de arbítrio. Vemos as crianças de terreiro serem agredidas; da mesma forma que aquele pastor me chamou de "escritora do demônio", pais neopentecostais falam para as crianças "não peguem a bala do demônio". As crianças levam o docinho para sala de aula para dar aos amigos e imagine a barbárie que é, e sem nenhuma intervenção do professor, nem de ninguém. Elas são completamente expostas a esse nível de agressão. E eu, que já vi isso amplamente, e mantenho a questão da mitologia dos orixás na coleção, não cedo a isso de jeito nenhum. As pessoas falam que comercialmente não vale a pena. Se for fazer livro só para vender não vale a pena, não precisa fazer. Para mim é um projeto pedagógico claro, de combate ao racismo, de uma educação voltada para a igualdade étnico-racial, tudo isso tem um significado político muito importante para mim.

O *BLOG* MARIA FRÔ

Eu escrevo há muito tempo. A internet chegou ao Brasil na década de 1990, então em 1997 nós tínhamos fóruns de discussão geralmente em listas distribuídas por *e-mail*, não tinha *blog*, não tinha rede, não tinha nada. Havia grupos de escritores lusófonos, escritores do continente africano, portugueses e brasileiros. Tínhamos listas de poesias, eu escrevia crônicas. Tem grandes poetas que conheço há quase vinte anos, a partir dessas listas. Essa comunicação em rede começa nessas listas, nos fóruns. Depois vem a primeira grande rede social, no início dos anos 2000, que é o Orkut, que tinha muita comunidade interessante. Eu participava de uma comunidade chamada 4P (Poder Para o Povo Negro), que tinha mais de 20 mil pessoas. Eu entrei nessa comunidade porque queria saber como é que os adolescentes negros pensavam, porque a maioria das pessoas ali era negra. Muita gente do Rio de Janeiro, da Bahia, antropólogos.... Enfim, as experiências eram muito ricas. Em 2005, veio o primeiro grande escândalo, quando começa a se construir essa noção que o PT inventou a corrupção. Quando eu vi que dentro da 4P começaram a discutir isso, pensei que o assunto era forte. Em 2003, 2004 já tinha *blog*, eu lia alguns, mas não tinha muita paciência de fazer um. Mas resolvi fazer um *blog* de análise da mídia. Batizei de "Maria Frô" porque eu assinava meus poemas, minhas crônicas como "Afrodite". Além disso, meu nome é Maria, todo mundo me chamava de Frô, e como eu gostava do som deixei, porque sonoramente funcionava: frô, fulô, afro... e ficou "Maria Frô". Comecei a fazer o *blog* para analisar como é que estava se dando a cobertura do que a mídia monopolizada cunhou de "mensalão". E fui escrevendo, sempre discutindo as questões raciais, o machismo, sempre com um olhar para a questão dos direitos humanos. E poucas mulheres discutiam política em *blogs*, poucas escreviam sobre assuntos da política nacional, aliás a blogosfera ainda hoje é majoritariamente masculina.

As redes acabam ajudando na divulgação, e *blog* é assim, não tem jeito. O grande desafio da internet não é falar, é ser ouvido. E para você ser lido, tem um percurso, o seu discurso tem de ter legitimidade, as pessoas têm de acreditar que aquilo que você está fazendo não é por interesse — por exemplo, eu não tenho financiamento de governo, aliás hoje meu *blog* tem zero de financiamento. Ele já teve algumas publicidades da CTB, já teve publicidade da CUT, mas sempre assim, de associações e tal, nunca teve nada comercial e nunca teve um centavo do governo. Já poderíamos estar brigando por publicidade, porque já temos audiência para isso. Mas a audiência está sempre relacionada com a produção de conteúdo; eu falo de política e a maioria das mulheres não tem esse debate incisivo. Então eu acho que a popularidade do Maria Frô acaba vindo daí. As pessoas vão atrás do *blog* saber "o que a Maria Frô está falando sobre isso?". Às vezes é chato, porque tem uma hora que eles querem me pautar, no sentido de "você ainda não falou sobre isso?". E talvez eu queira discutir outra coisa. O *blog* também tem um olhar para os movimentos sociais, e eles sabem que têm espaço ali. O MST sabe, o Movimento Negro sabe. Tem dia que eu não dou conta da quantidade de coisas que me mandam para publicação. E eu geralmente não gosto de publicar texto seco; sempre faço um comentário, se não é um texto meu. Às vezes eu faço um *post* enorme para publicar um texto. No fundo, eu ainda acho que eu vou fechar o Maria Frô, vou cuidar da minha vida. É muito tempo gasto para manter o *blog*. Porque não é só o *blog* em si, é toda a articulação política, quem está fazendo política e sabe que a gente que vive num país de monopólio midiático tem que ser ouvido, tem de ter voz. Eu acho que fomos muito corajosos. Eu ainda fico pensando: quanto tem de gente interessante nesse país. Mas chega uma hora que as pessoas cansam, porque é muito difícil. Porque é um trabalho de entrega muito grande e não é só postar. Você posta um texto as pessoas vêm discutir, debater, perguntar, protestar, e eu respondo. Eu só não publico comentários quando o cara é racista. Quando o debate se instaura na própria TL [*timeline* ou linha do tempo do Twitter], no *blog* ou no Facebook, eu deixo para lá e vou fazer outra coisa, pois o debate está construído, vai acontecer. Mas eu já fiz até mais. Em 2010 meu Twitter tinha mais alcance que o do José Serra. Eu tinha uma interação absurda, era uma loucura, mas eu nem usava o Facebook. Você não pode ter mais que uma rede com esse nível de interação, porque você não faz mais nada da sua vida. E você não ganha para isso. Se eu fosse um profissional da área, se eu trabalhasse com comunicação de rede e tal, seria outra coisa, porque aí você ganha dinheiro para ficar monitorando, respondendo, não é o caso. Aliás, eu acho que o governo precisava ter isso de verdade, ter uma política de comunicação real, distribuir publicidade para essa esfera da comunicação que tem importância real e audiência. Nosso grande problema nesse país é você ter uma mídia tão monopolizada que ela cria o fato. Eu tenho um cuidado muito grande no meu *blog*, eu nunca publico absolutamente nada que eu não possa provar. Eu acho que se não abraçarmos isso de verdade, a democratização não vem.

As "escolas base"[3] são a constante nesse país, a quantidade de pessoas que vê seu nome ir para a lama de um jeito assustador e que não consegue reestabelecer a verdade é imensa. As "Sherazades" da vida que celebram a prisão de moleques em poste e contribuem para o extermínio da juventude negra... É barbárie, porque você vê esses imbecis fazendo coisas inconstitucionais, ações que são criminosas, tipificadas em lei, e ao mesmo tempo vemos pessoas sendo linchadas na rua porque foram confundidas. Não dá para acreditar que vivemos num país que a TV tem esse poder.

Eu sonho em ver a Constituição brasileira em prática. Ver os artigos relacionados à Comunicação regulados e em pleno funcionamento. Só assim teremos de fato democracia no Brasil.

Enquanto seis famílias decidirem o que é notícia, quando será notícia, como ela será contada e *se* será contada, nossa democracia será apenas simulacro, um ensaio mal-acabado de um Estado de Direito. Em uma verdadeira democracia, rádios e tevês que são concessões públicas não agem ao arrepio da lei como as rádios e tevês monopolizadas do Brasil. Em um verdadeiro Estado democrático, comunicação não é negócio, é direito de todos. Infelizmente, isso ainda não é realidade em nosso país.

3 O caso que ficou conhecido como "Escola Base" é um dos mais emblemáticos da imprensa nacional. Em 1994, uma denúncia de abuso sexual contra crianças de 4 anos numa escola da capital paulista mobilizou pais de alunos, jornalistas, a Justiça e boa parte da população brasileira. O caso completou 21 anos em março, e mesmo duas décadas depois, ainda não houve chance de reconstrução efetiva da vida dos acusados, processos por danos morais ainda aguardam decisão judicial e o fato continua figurando como referência de má apuração por parte da polícia e da imprensa.

Experiência pedagógica educomunicativa: o cinema nas Licenciaturas

Maria do Carmo Souza de Almeida
Doutora em Ciências da Comunicação pela ECA-USP. Professora efetiva da Universidade de Taubaté. Atua na graduação e no Mestrado em Linguística Aplicada.
E-mail: alm.maria@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é relatar uma experiência pedagógica com narrativas fílmicas em duas Licenciaturas da Universidade de Taubaté. A prática ocorreu no horário destinado às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC). Foram exibidos principalmente filmes que fogem aos padrões tradicionais conhecidos pelos sujeitos participantes da pesquisa. Depois das exibições, acontecia uma discussão entre professora-pesquisadora e alunos sobre aspectos considerados significativos por eles. Por meio de relatos escritos e de gravações, procurou-se identificar como os estudantes atribuíam sentidos aos filmes vistos. Observou-se que uma prática educomunicativa com narrativas fílmicas na formação docente das Licenciaturas em questão pode contribuir para ampliar o capital cultural dos discentes, logo, para sua construção identitária pessoal e profissional.

Palavras-chave: comunicação; educação; prática educomunicativa; cinema; formação de professores.

Abstract: The aim of this paper is to describe an educational experience with film narratives in two Graduations at University of Taubaté. The practice took place at Academic and Scientific-Cultural Activities. We exhibited films that were not the traditional standards of what the research subjects known. After the exhibitions, a debate took place between the teacher researcher and the students about aspects considered significants by them. Through written reports and audio records, we tried to identify how students attributed meanings to the movies they watched. It was observed that an educommunication practice with filmic narratives in teacher education at Graduation can contribute to expand the cultural knowledge of the students, and then, for the construction of their personal and professional identity.

Keywords: communication; education; educommunicative practices; cinema; teacher education.

1. INTRODUÇÃO

A experiência pedagógica educomunicativa que aqui relataremos foi realizada com alunos de Licenciatura de uma universidade do interior paulista durante a construção de nossa pesquisa de doutorado que deu origem à tese intitulada "Prática educomunicativa com o cinema nas Licenciaturas", sob

Recebido: 20/06/2015
Aprovado: 05/08/2015

orientação do Prof. Dr. Adilson Citelli, defendida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

O forte vínculo entre os jovens e as tecnologias repercute no processo educativo em todos os níveis, por isso consideramos importante que cursos de formação para a docência sistematizem discussões sobre a centralidade dos meios de comunicação e de informação na configuração do modo de vida atual. Para isso, realizamos, em duas Licenciaturas, Letras e Pedagogia, da Universidade de Taubaté, uma prática educomunicativa com narrativas fílmicas. Investigamos como os alunos assistem a filmes de cinematografias com as quais não têm muita proximidade e observamos o que veem e como o fazem, isto é, como ressignificam, em seus discursos, os muitos códigos que abarcam a linguagem audiovisual e sobre os quais, ainda hoje, não tiveram muita oportunidade de refletir na educação formal. Segundo Citelli, apesar de a comunicação ter se transformado "[...] em dimensão estratégica para o entendimento da produção, circulação e recepção dos bens simbólicos, dos conjuntos representativos e dos impactos materiais"[1] e, em decorrência desse conjunto de sistemas e processos, profundas transformações sociais estarem cingindo a vida das pessoas na atualidade, ela ainda está afastada dos cursos de Licenciatura.

Acreditamos que a criação de um espaço para a exibição e discussão de narrativas audiovisuais nas Licenciaturas contribui para a formação identitária pessoal e profissional do futuro professor e para a mudança de posicionamento dele em relação ao processo de ensino/aprendizagem de modo que passe a considerar também essencial a aprendizagem do sensível não só pela linguagem verbal, mas também pelas demais linguagens midiáticas. As questões que nos inspiraram foram as seguintes: *Caberia pensar um trabalho com o cinema na graduação, no século XXI, quando o foco das pesquisas está voltado para as mídias digitais? Como os alunos participantes da pesquisa assistem a filmes de cinematografias com as quais têm pouco contato? É possível estimular o gosto deles por essas cinematografias? Que habilidades e competências*[2] *é preciso desenvolver junto ao público-alvo pesquisado, para promoção de exercício reflexivo de leitura audiovisual no espaço educativo?*[3] Tivemos a intenção pensar uma pedagogia das imagens — "educação do olhar" ou "modos de ver"[4] — na Licenciatura não como pretexto para atualização de práticas condizentes com a sociedade atual ou para chamar atenção do aluno, mas como meio de estar no mundo e pensar sobre ele. Visto que nos situamos na interface dos campos da Comunicação e da Educação, utilizamos vasto apoio teórico multidisciplinar para a realização da pesquisa.

2. A ORGANIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A proposta de atividades de exibição dos filmes com alunos dos cursos de Pedagogia e Letras aconteceu em duas etapas durante as horas de atividades complementares, denominadas Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

1 CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, Adilson. O.; COSTA, Maria Cristina. C. (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011a, p. 62.

2 No sentido atribuído por: CRUZ, Carlos Henrique. C. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 28.

3 ALMEIDA, Maria do Carmo S. **Prática educomunicativa como o cinema nas Licenciaturas**. 189 p. Tese de Doutorado. ECA-USP, 2014, p. 19.

4 DUSSEL, Inés. La imagen en la formación docente: ¿Por qué y para qué trabajar com imágenes? In: DUSSEL, Inés; ABRAMOWSKI, Ana; IGARZÁBAL, Belén.; LAGUZZI, Guillermina. **Aportes de La Imagen en La Formación Docente: Abordajes conceptuales y pedagógicos**. Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente. Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa (C.A.I.E), 2010, pp. 3-16. Disponível em: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/89762>. Acesso em: 15 jan. 2013.

(AACC), em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Os dados da primeira parte foram oriundos, principalmente, de diários de reflexão (embora também tenha havido debates) feitos pelos alunos na semana seguinte à exibição do filme. Usamos o conceito de diário como instrumento para investigação da mudança e da construção dos indivíduos em formação profissional, ou seja, como uma "ferramenta metacognitiva para reflexão"[5]. Já na segunda etapa, após a exibição, havia uma conversa entre professora-pesquisadora e alunos. Esses diálogos foram gravados. Os dados desse segundo momento decorreram das gravações.

3. AS RECORRÊNCIAS DOS DIÁRIOS E DOS DEBATES

Durante as duas etapas, foram exibidos quinze filmes de diferentes cinematografias. Após as análises dos diários e das gravações das conversas, pudemos identificar várias recorrências, dentre as quais destacamos as seguintes:

a) O desconhecimento de características da linguagem audiovisual. Durante as exibições, discutimos alguns aspectos da linguagem audiovisual. Procuramos abordar conceitos que pudessem estimulá-los a perceber os recursos expressivos da linguagem fílmica. Assim o fizemos por entender que o professor que quiser trabalhar com o cinema na sala de aula, embora não precise ser crítico profissional, fará um trabalho melhor se tiver algum domínio da linguagem cinematográfica. Conforme aponta Napolitano, "existem elementos sutis e subliminares que transmitem ideologias e valores tanto quanto a trama e os diálogos explícitos"[6]. Nos diários, notamos que houve unanimidade em pontuar um suposto desconhecimento de características dos códigos que constituem a "linguagem fílmica" ou "linguagem cinematográfica", conforme revelam os seguintes comentários dos sujeitos participantes: *"Muito interessante, pois desperta nossa atenção para aspectos que normalmente não nos preocupamos em reparar, passa despercebido. Como espectadores, ao assistir filme, novela ou mesmo um programa de televisão, só interessa a história que está sendo contada. Aspectos como ângulo da câmera, fotografia, estrutura da história não nos chama a atenção. Na verdade, eu nem sabia exatamente o que era fotografia num filme* [...]" e *"Ficamos tão focados nos personagens, na história e nas paisagens, por exemplo, que não nos damos conta o quanto foi trabalhoso fazer aquela cena, o quanto os movimentos e posições das câmeras contribuem para expressar as 'emoções' de cada cena"*. Sobre isso, Franco pontua que a linguagem audiovisual é aprendida "sem a mediação do racional" justamente porque "foi construída para nos embriagar de emoção"[7]; logo, "passa despercebido" no dizer do aluno. Ou seja, somos conhecedores dessa linguagem ainda que não tenhamos ciência do fato. Tendo em vista o perfil cultural dos sujeitos que participaram da pesquisa, julgamos pertinente considerar a necessidade de ampliar seu universo linguístico, uma vez que entendemos que esse é o primeiro passo para a formação de novos conceitos.

O exemplo seguinte, além de confirmar o desconhecimento dos alunos em relação à linguagem audiovisual, demonstra também a percepção do benefício

5 Como denominado por: TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline M. **Construção identitária profissional no Ensino Superior: prática diarista e formação do professor**. Tese de Doutorado. Unicamp, 2006.

6 NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

7 FRANCO, Marília. Prazer audiovisual. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, jan./abr., 1995, p. 52.

da discussão: [...] "*achava que somente a atuação dos autores era importante para nos causar certos impactos, reações, emoções, agora compreendi que a maneira como as cenas são dirigidas e o foco na câmera é essencial para perfeição de um bom trabalho e do que se pretende causar nos telespectadores*". Isso pode indicar mudança de postura em relação ao comportamento diante do audiovisual. Importa destacar que não supomos ter havido aprendizagem efetiva de aspectos da linguagem cinematográfica a partir da exibição de alguns filmes e discussões. Entretanto, acreditamos que a orientação da atenção, no sentido que lhe atribui Vygotsky[8], para elementos da linguagem audiovisual — que talvez eles já soubessem, porém, sem ciência disso — constitui um ponto de reflexão positivo aos nossos propósitos de pensar estratégias para um trabalho com o audiovisual nas Licenciaturas.

b) A crença de que discutir aspectos relacionados à linguagem audiovisual não teria interesse para os estudantes de Pedagogia. Esse ponto, vinculado ao anterior, fica evidente em comentários como este: "*Apesar de ser um assunto fora da nossa área, sendo assim desconhecido, achei muito interessante conhecer um pouco sobre certas formas 'intencionais' de gravações, foco das câmeras e as maneiras de destacar o que deseja* [...]". Orozco Gómez[9], acerca da visão que o espaço educativo ainda tem em relação às linguagens não escolares, menciona que o audiovisual está associado ao divertimento e à crença de que, na escola, não há espaço para o lúdico. Desse modo, ao usar a estrutura concessiva — *"apesar de ser um assunto fora da nossa área"* —, o aluno fornece legitimidade a uma opinião que, embora contrária à orientação argumentativa do seu enunciado[10], merece ser considerada. Ou seja, existe uma "voz" subjacente que afirma: "*Esse é um assunto fora da nossa área*"; todavia o estudante opõe-se a essa voz quando finaliza dizendo "*achei muito interessante conhecer um pouco sobre certas formas 'intencionais' de gravações, foco das câmeras e as maneiras de destacar o que deseja* [...]". Cumpre lembrar que a essa crença vincula-se outra, de que só aprendemos por meio do pensamento lógico-racional, portanto, não se poderia aprender por meio da ficção, ou do divertimento, por exemplo.

c) A surpresa com o cinema nacional, a falta de familiaridade com o gênero documentário e os indícios de percepção sobre alteridade a partir dos filmes. Juntamos essas três recorrências porque, nos comentários dos sujeitos participantes da pesquisa, o fato de os estudantes ressaltarem que se surpreenderam com o cinema nacional e com o gênero documentário são dois pontos que estão diretamente vinculados à questão da alteridade. Por exemplo, sobre o filme *5x Favela – Agora por nós mesmos*[11], os relatos apontavam o fato de o filme ter trazido uma visão diferenciada do imaginário do que seja uma favela. Um dos alunos menciona que a palavra comunidade traz à imaginação "*um local de difícil convívio, com violência e maus exemplos*", porém, afirma que "*o filme mostrou a real rotina de uma comunidade com indivíduos que trabalham honestamente, estudam para poder dar uma melhor qualidade de vida para sua família e se divertem*".

Esse depoimento confirma o que Rorty[12] e Morin[13] defendem acerca de um modo de educar que contribua para as gerações atuais perceberem o "outro" como seres humanos que são. Entendemos, portanto, que a linguagem audiovisual, ou o cinema, assim como a literatura, configura-se como possível

8 VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 180.

9 OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Professores e meios de comunicação: desafios e estereótipos. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, CCA-ECA-USP: Moderna, n. 10, set./dez. 1997, pp. 57-68.

10 KOCH, Ingedore. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

11 **5X FAVELA – AGORA POR NÓS MESMOS**. Gênero: Drama. Direção: Cacau Amaral, Cadu Barcelos, Luciana Bezerra, Luciano Vidigal, Manaira Carneiro, Rodrigo Felha, Wagner Novais. Produção: Brasil, 2010.

12 RORTY, R. **Contingência, ironia e solidariedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

alternativa para pensarmos a alteridade e também as questões éticas e estéticas, conforme defende Costa, ao afirmar que "a arte também é uma ferramenta à sensível apreensão da realidade, tão importante quanto a filosofia e a ciência"[14].

Sobre *Narradores de Javé*[15], um dos sujeitos menciona que "*Com esse filme brasileiro, consegui tirar um pouco a má impressão que eu tinha dos filmes produzidos aqui no Brasil*". Já sobre *Lixo extraordinário*[16], outro afirma que "*Foi a primeira vez que eu assisti um documentário, não assisti antes porque não me interessava, tinha uma ideia totalmente diferente do que é um documentário*". Se considerarmos a questão da distribuição e exibição de filmes no Brasil[17], não é surpreendente a falta de proximidade dos sujeitos da pesquisa tanto com o cinema nacional quanto com o gênero documentário. Aliás, conforme mencionamos, escolhemos exibir filmes que, em geral, passam (quando acontece) com menor frequência nos cinemas da região e também aqueles cujas cinematografias não fazem parte de gêneros conhecidos pelos alunos. Assim, optamos por filmes que tivessem linguagem e tratamento diferenciados, conforme sugere Napolitano[18], sem oferecer muita dificuldade de assimilação. Observando também o perfil do estudante de Pedagogia apresentado por Gatti e Barreto[19], é possível inferir que o desconhecimento não é só decorrente da falta de acesso. Há outros fatores implicados.

d) A crença de que o filme retrata a realidade. Grande parte dos relatos evidencia que os participantes gostaram de *Lixo extraordinário* (documentário) e de *5x Favela* (ficção), ou os perceberam como interessante, porque "reproduzem a realidade": "*O filme esclarece, com maestria, a realidade cotidiana de pessoas comuns, lutadoras, alegres e vencedores que vivem nas favelas*". Foi possível notar, portanto, que os alunos são reféns do que Napolitano[20] denomina de armadilha "da ilusão de objetividade", mais comum quando se trata de um documento audiovisual. Por isso a importância de discutirmos com criticidade as imagens que nos cercam e com a qual nos acostumamos, pois, se não as olharmos com atenção, passamos a acreditar que aquilo que vemos é mesmo daquela forma; ou seja, ficamos presos aos "efeitos de real"[21] que as imagens provocam.

e) Os comentários praticamente só se referiam ao conteúdo das narrativas, à história ou à fábula, e não à trama, ao modo como a narrativa é organizada[22]. Além disso, filmes cuja trama fuja à construção clássica acabam por ser percebidos como de difícil apreensão pelo público-alvo pesquisado, o que pode levar à repulsa pela narrativa, conforme confirmam alguns comentários. Por isso a necessidade desse convívio com diferentes modos de narrar do cinema, para a formação do leitor multissemiótico, ou seja, aquele que entende o que lê e que é capaz de ressignificar essa leitura, mimeticamente, em outras composições. Uma apreciação mais acurada de qualquer forma de arte passa pelo conhecimento da linguagem que a constitui. Isso significa que entender nuances do discurso narrativo e aspectos técnico-estéticos da linguagem cinematográfica pode contribuir para uma fruição mais completa de um filme e tornar esse ato uma experiência cultural mais rica. Entendemos, portanto, que o trabalho escolar com filmes pode e deve considerar os diferentes ângulos de abordagem, conforme observa Napolitano[23].

14 COSTA, Maria Cristina C. Estética da Comunicação. In: BACCEGA, Maria Aparecida; COSTA, Maria Cristina C. (orgs.). **Gestão da Comunicação: epistemologia e pesquisa teórica**. São Paulo: Paulinas, 2009, p. 101.

15 **NARRADORES DE JAVÉ. Gênero: comédia**. Direção: Eliane Caffé. Produção: Brasil, 2003.

16 **WASTE LAND/LIXO EXTRAORDINÁRIO**. Gênero: documentário. Direção: Lucy Walker. Codireção: Karen Harley e João Jardim. Produção: Inglaterra/Brasil, 2010.

17 Discutimos esse aspecto em: ALMEIDA, Maria do Carmo S., op. cit.

18 NAPOLITANO, 2005, op. cit.

19 GATTI, Bernadete (coord.); BARRETTO, Elba S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

20 NAPOLITANO, 2005, op. cit.

21 SALIBA, Elias. T. As imagens canônicas e a História. In: CAPELATO, Maria Helena et. Al. **História e cinema: dimensões históricas do audiovisual**. São Paulo: Alameda, 2007, p. 90.

22 Essa diferença está muito bem explicada em: XAVIER, Ismail. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. In: PELLEGRINI, Tânia et al. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Senac, 2003, p. 65.

23 NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla B. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2010. pp. 235-289.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentes pesquisas[24] apontam que apesar de os jovens professores possuírem "vínculos naturalizados" com as diversas tecnologias, os cursos de formação ainda não os têm preparado adequadamente para entender os processos comunicacionais vigentes, isto é, as pesquisas demonstram que a discussão sobre isso precisa ser intensificada. Os relatos de nossos sujeitos de pesquisa confirmam essa assertiva, uma vez que, por meio deles, podemos notar, explicitamente ou nas entrelinhas, que não é só a linguagem audiovisual ou determinados gêneros fílmicos ou cinematografias que se configuram, a despeito da "naturalização", como novidade para eles, mas também o processo que envolve o fenômeno comunicacional e suas relações com a sociedade atual. Portanto, reiteramos a necessidade de as Licenciaturas repensarem seus currículos e inserir, de forma contundente, estudos sistemáticos sobre as multiplicidades de reconfigurações da cultura contemporânea, o que inclui estudar a cultura da mídia e as implicações dessa pluralidade que altera as relações dos indivíduos com eles próprios, com o demais e com as tecnologias (analógicas e digitais). O cinema pode fazer essa ponte. Na era das mídias digitais, os filmes são essenciais (tanto quanto ainda o são as mídias impressas sempre presente nos materiais didáticos), para pensar essas mesmas mídias.

Assim, entendemos que o encontro com o cinema no espaço educativo formal é e continuará sendo cada dia mais importante. Para isso, o professor precisa estar preparado, pois, na atualidade, conforme pontuam Bergala[25] e Duarte e Alegria[26], se o encontro da criança com diferentes narrativas fílmicas não ocorrer na escola, pode não acontecer em nenhum outro lugar. Nos relatos dos sujeitos pesquisados, é possível notar que a assertiva desses autores se confirma, uma vez que os sujeitos já são jovens universitários e tiveram ao longo da vida pouco contato com filmes (no cinema e em casa) que não sejam de proveniência norte-americana. Aliás, vimos que esse contato, quando ocorreu, deu-se justamente no espaço educativo formal.

Percebemos também que os alunos enfrentam dificuldades de compreender narrativas que fujam às cinematografias dominantes com as quais estão mais acostumados, sobretudo as de origem norte-americana, pelas quais têm preferência. Gostam também das narrativas clássicas com final feliz. A maior parte dos relatos, orais ou escritos, revela também desconhecimento de aspectos da linguagem audiovisual. Ainda que aprendamos essa linguagem como espectadores que somos desde a infância, como assinala Franco[27], entendemos que uma prática com o cinema nas Licenciaturas precisa incluir discussões sobre a linguagem e os gêneros fílmicos para que os discentes possam ampliar as percepções estéticas e a cultura cinematográfica, o que possibilita ter uma fruição mais apurada do filme. Outro ponto que observamos nas falas dos sujeitos participantes, também destacado por Fischer[28] em pesquisa, é a crença no filme como retrato da realidade, que decorre do "efeito de realidade que o registro técnico de imagens e sons denota para o espectador ou ouvinte"[29]

24 Citaremos aqui duas: CITELLI, Adilson. Linguagens da comunicação e desafios educacionais: o problema da formação dos jovens docentes. **Revista Comunicação & Educação.** São Paulo: Paulinas, ano XV, n. 1, jan./abr. 2010, pp.15-26, e Idem. Educomunicação: um registro de pesquisa. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 12, n. 2, jul./dez. 2011b, pp. 8-17.

25 BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** Trad. Mônica Costa Netto; Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEADLISE-FE/Uerj, 2008.

26 DUARTE, Rosalia; ALEGRIA, João. Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Revista Educação & Realidade**, n. 33, v. 1, jan./jun. 2008, pp. 59-80.

27 FRANCO, op. cit.

28 FISCHER, Rosa Maria. Cinema e Pedagogia: uma experiência de formação ético-estética. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 12, n. 01, jan. /jun. 2011, pp. 139-152.

29 NAPOLITANO, 2010, op. cit., p. 236.

Por isso, após as exibições, é fundamental que haja discussões sobre como o cinema representa os diferentes contextos sociais. Em diferentes encontros, observamos que determinados aspectos do filme só eram percebidos pelos alunos na discussão, após as exibições, quando acontecia uma espécie de construção conjunta da história.

Em relação à possibilidade de incentivar o gosto por filmes que fogem àqueles com os quais os estudantes têm afinidade, ao contrário do que defende Bergala[30], acreditamos que é possível estimular esse gosto na idade adulta. Nos relatos, os sujeitos de pesquisa, em sua maioria, confirmaram que gostaram dos filmes e que estes eram novidade para eles. Pudemos perceber isso em suas atitudes durante as exibições e os debates. Duarte et al[31] e Fischer[32] apontam em suas pesquisas com cinéfilos e alunos, também do curso de Pedagogia, que o despertar do gosto por cinematografias diferentes daquelas com as quais jovens adultos já estejam acostumados, em geral filmes da indústria hollywoodiana, aconteceu sempre com a presença de um adulto orientando as descobertas, dando sugestões, vendo junto, discutindo. Isso aponta, segundo as autoras, para uma possibilidade de "ensinar a ver", no sentido de orientação, indicando caminho à diversidade e ao conhecimento de qualquer forma de arte[33]. Todavia, para o incentivo acontecer, o professor deve comportar-se como um "designador", ou seja, aquele que possibilitará o encontro dos alunos com os filmes, segundo Bergala[34]. Essa seria a tarefa do educador e da escola. Ele ressalta que não é ensino, é iniciação. Em seu projeto, o autor se refere a crianças, nós defendemos que o mesmo pode ser feito com adultos. Em nosso contexto de pesquisa, observamos que os discentes desconheciam a maioria dos filmes que levamos para as atividades de pesquisa.

Sabemos que não há um modo único de pensar o cinema na formação docente, existem possibilidades que podem se concretizar em virtude do público-alvo com o qual se vai trabalhar. É preciso conhecer os alunos, identificar o nível de letramento deles e seus conhecimentos prévios em relação à cultura cinematográfica. Para o nosso público, percebemos que a iniciação deve acontecer por narrativas mais próximas do que eles apreciam.

A partir da experiência desenvolvida com os participantes, julgamos que os licenciandos tenham percebido a importância das relações interpessoais para os processos de aprendizagem e para as modificações intrapessoais. A atividade da qual tomaram parte teve como prioridade ouvi-los em seus posicionamentos e em suas indagações. Tentamos desestabilizar o processo usual de o professor falar e o aluno só ouvir. Queríamos que vivenciassem a experiência de que o cinema, em qualquer nível da educação formal, pode ser apreciado sem medo, por professores e alunos. Isso porque a experiência de cada um com o filme é diferente, e permite ser enriquecida pela experiência dos demais, se houver espaço para as discussões.

Desse modo, acreditamos que a prática por nós proposta possibilitou ampliar a cultura cinematográfica de estudantes que têm pouco contato com filmes que fogem aos padrões tradicionais da indústria cinematográfica.

30 BERGALA, op. cit.

31 DUARTE, Rosalia et al. Produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema. In: SETTON, Maria da Graça J. (org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume/USP, 2004, pp. 37-52.

32 FISCHER, op. cit.

33 DUARTE et al, 2004, op. cit., p. 46.

34 BERGALA, op. cit.

Os filmes colaboram para o acesso a diferentes formas de apreensão do mundo local e global, portanto, contribuem para a construção identitária pessoal e profissional dos estudantes de qualquer nível. Além disso, embora estejamos todos imersos em uma cultura cujos discursos audiovisuais são cada vez mais contundentes, a experiência vivenciada pelos alunos no espaço educativo pôde levá-los a perceber que a mediação do professor ainda é essencial para propiciar formas diferenciadas de refletir sobre o funcionamento dos discursos visuais.

REFERÊNCIAS

5X FAVELA – AGORA POR NÓS MESMOS. Gênero: Drama. Direção: Cacau Amaral, Cadu Barcelos, Luciana Bezerra, Luciano Vidigal, Manaira Carneiro, Rodrigo Felha, Wagner Novais. Produção: Brasil, 2010.

ALMEIDA, Maria do Carmo S. **Prática educomunicativa como o cinema nas Licenciaturas**. 189 p. Tese de Doutorado. ECA-USP, 2014.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Trad. Mônica Costa Netto; Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEADLISE-FE/Uerj, 2008.

CITELLI, Adilson. Linguagens da comunicação e desafios educacionais: o problema da formação dos jovens docentes. In: **Comunicação & Educação**: Revista do curso Gestão da Comunicação. São Paulo: CCA-ECA-USP: Paulinas, ano XV, n. 1, jan./abr. 2010, pp. 15-26.

_____. Comunicação e Educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina. C. (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011a, pp. 59-76.

_____ **Educomunicação: um registro de pesquisa**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 12, n. 02, pp. 8-17, jul./dez. 2011b.

COSTA, Maria Cristina C. Estética da Comunicação. In: BACCEGA, Maria Aparecida; COSTA, Maria Cristina C. (orgs.). **Gestão da Comunicação: epistemologia e pesquisa teórica**. São Paulo: Paulinas, 2009.

CRUZ, Carlos Henrique. C. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

DUARTE, Rosalia et al. Produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema. In: SETTON, Maria da Graça J. (org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume/USP, 2004, pp. 37-52.

DUARTE, Rosalia; ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Revista Educação & Realidade**, n. 33, v. 1, jan./jun. 2008, pp. 59-80.

DUSSEL, Inés. La imagen en la formación docente: ¿Por qué y para qué trabajar com imágenes? In: DUSSEL, Inés; ABRAMOWSKI, Ana; IGARZÁBAL, Belén.; LAGUZZI, Guillermina. **Aportes de La Imagen en La Formación Docente: Abordajes conceptuales y pedagógicos**. Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente. Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa (C.A.I.E), 2010, pp. 3-16. Disponível em: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/89762>. Acesso em: 15 jan. 2013.

FRANCO, Marília. Prazer audiovisual. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, jan./abr., 1995.

FISCHER, Rosa Maria. Cinema e Pedagogia: uma experiência de formação ético-estética. **Revista Percursos,** Florianópolis, v. 12, n. 01, jan./jun. 2011, pp. 139-152.

GATTI, Bernadete (coord.); BARRETTO, Elba S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

KOCH, Ingedore. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

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

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla B. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 235-289.

NARRADORES DE JAVÉ. Gênero: Comédia. Direção: Eliane Caffé. Produção: Brasil, 2003.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Professores e meios de comunicação: desafios e estereótipos. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, CCA-ECA-USP: Moderna, n. 10, set./dez. 1997, pp. 57-68.

RORTY, R. **Contingência, ironia e solidariedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SALIBA, Elias. T. As imagens canônicas e a História. In: CAPELATO, Maria Helena et al. **História e cinema: dimensões históricas do audiovisual**. São Paulo: Alameda, 2007, pp. 85-96.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline M. **Construção identitária profissional no Ensino Superior: prática diarista e formação do professor**. Tese de Doutorado. Unicamp, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WASTE LAND/LIXO EXTRAORDINÁRIO. Gênero: documentário. Direção: Lucy Walker. Codireção: Karen Harley e João Jardim. Produção: Inglaterra/Brasil, 2010.

XAVIER, Ismail. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. In: PELLEGRINI, Tânia et al. **Literatura, Cinema e Televisão**. São Paulo: Senac, 2003, pp. 61-89.

O poeta da experimentação: Augusto de Campos e a crise do verso

Arlindo Rebechi Junior
Docente do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Doutor em Literatura Brasileira pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
E-mail: arlindo@faac.unesp.br

1. TRAJETÓRIA INTELECTUAL INICIAL

Nascido em 1931, em São Paulo, Augusto de Campos vive uma vida entre livros. Sua trajetória intelectual esteve sempre envolta à poesia, embora não exclusivamente a ela. Exímio tradutor, junto com seu irmão, Haroldo de Campos, foram responsáveis por trazer, ao público brasileiro, grandes autores de diferentes épocas da literatura mundial; cabe a lembrança de alguns nomes: Ezra Pound, James Joyce, Étienne Mallarmé, e. e. cummings, entre tantos outros. Por meio de uma crítica cultural bastante original, que mobilizou pesquisa e leitura analítica invulgares, ele pôde gravitar em torno de autores e épocas, gêneros e expressões artísticas de diferentes linhagens, realizando um arco investigativo que passou pela música de vanguarda, pela música popular brasileira e por autores (prosadores, ensaístas ou poetas), brasileiros ou não. Como forma de demonstrar a originalidade de suas pesquisas, com coletas de material literário disperso, é relevante lembrar que os irmãos Campos foram responsáveis por fazer circular obras de autores de nossa literatura que já beiravam um certo esquecimento: é o caso de Sousândrade e de Pedro Kilkerry, poetas nascidos no século XIX, de Oswald de Andrade e Pagu, ambos modernistas.

No Brasil, a geração de 1945 de poetas, no pós-guerra, embora sem um programa delineado por um manifesto, representou um movimento poético que promoveu a revisão de uma poesia de vanguarda ligada ao nosso modernismo, reavivando formas poéticas tradicionais e trazendo um tipo de valorização em torno do acabamento poético e da unidade harmônica na poesia. Tanto a *Revista*

Brasileira de Poesia como os conhecidos Clubes de Poesia foram os veículos desse movimento poético para a produção crítica e a difusão de seus poetas. Nessa revista, em 1949, Augusto publica seus primeiros poemas.

A estreia em livro se deve à obra *O rei menos o reino*, de 1951. Do volume, podemos extrair versos como "Onde a Angústia roendo um não de pedra", de cuja dicção já se pode antever um rigor formal bastante acentuado que se liga a uma tensão existencial, oferecendo aos seus leitores contemporâneos as primeiras marcas de um distanciamento e de uma distinção ao que era peculiar à poética da geração de 1945. Desde então, seria uma distinção que se ampliaria gradativamente na composição de seus poemas, sempre em sentido oposto à lógica discursiva mais comum e presente em boa parte dos poemas daquela época.

2. O GRUPO NOIGANDRES E A POESIA CONCRETA NO BRASIL

Marco de uma ruptura do poeta e de seu grupo com a poesia dos anos 1950 está a iniciativa da criação da revista *Noigandres*, em São Paulo, no ano de 1952. Fundada por Augusto de Campos, seu irmão Haroldo de Campos e pelo também novato poeta Décio Pignatari, esse veículo se tornaria o porta-voz de seu movimento e promoveria a agenda programática da poesia concreta brasileira. Ligado a uma prática de vanguarda, numa referência direta aos postulados de frações significativas de modernistas de início do século XX, a poesia concreta brasileira se ligaria, em nível internacional, a outros grupos, ampliando o campo de irradiação de Augusto e seus companheiros de movimento.

Eles empenharam-se numa radicalização que explorava a poesia em outras chaves de leitura e permitia desconstruir traços distintivos, até então, do texto poético. Não parece ser coincidência que uma de suas primeiras estratégias foi fazer com que suas poesias frequentassem espaços pouco usuais; refiro-me aos museus, bienais de arte e galerias.

Entre as estratégias do grupo Noigandres, estava a de formalizar um cânone de apoio com seus precursores. Nessa lista, o poeta francês Mallarmé foi figura de destaque. A publicação do poema "Un coup de dés" ("Um lance de dados"), em 1897, ia ao encontro de uma ideia central na poética de Augusto e seu grupo: construir um poema não era necessariamente compor um verso. Estava, por assim dizer, instituída a crise do verso e a ela se ligava também um novo processo de organização poética, a partir de alguns pontos divulgados no prefácio do poema mais famoso desse autor francês. Dessa maneira, Mallarmé estipulava os seguintes pontos definidores da nova prática, cujas orientações tornariam uma das bases constitutivas das linhas de atuação de Augusto de Campos e seus companheiros de movimento: a utilização mais funcional dos recursos gráficos e tipográficos; as páginas e o papel como integrantes da linguagem do poema, dizendo que "o papel intervém cada vez que uma imagem, por si mesma, cessa ou recede, aceitando a sucessão de outras"[1]; o poema, tal como a música, se organiza por uma hierarquia de motivos.

1 MALLARMÉ, S. Um lance de dados. In: CAMPOS, Augusto; CAMPOS, Haroldo; PIGNATARI, Décio. **Mallarmé**. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 151.

Recuperada dentro de uma tradição estabelecida pelos movimentos modernos mais radicais e somadas a outras ideias e precursores, as ideias de Mallarmé são aqui aclimatadas e estabelecem o fio que conduzirá o grupo dos poetas concretos. O próprio Augusto de Campos, em artigo intitulado "Poesia, Estrutura" e publicado, originalmente, no *Diário de São Paulo*, em 20 de março de 1955, diz o seguinte sobre a relevância do poeta francês como inventor de uma nova forma poética:

> Mallarmé é o inventor de um processo de organização poética cuja significação para a arte da palavra se nos afigura comparável, esteticamente, ao valor musical da "série", descoberta por Schoenberg, purificada por Webern, e, através da filtração deste, legada aos jovens compositores eletrônicos, a presidir os universos sonoros de um Boulez ou um Stockhausen.

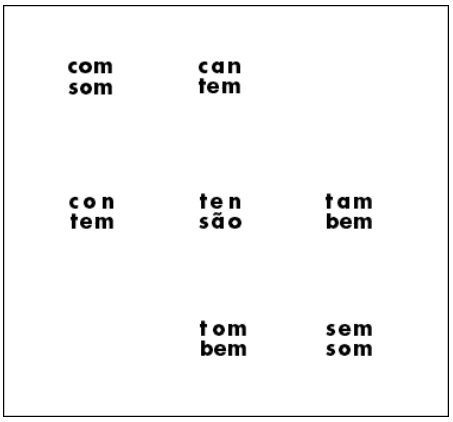
3. A CRISE DO VERSO: A POESIA DE VISUALIDADES EM AUGUSTO DE CAMPOS

Os resultados dessas primeiras incursões, já sob esse critério em termos de vanguardismo estético e literário, já podem ser notados nos poemas publicados de maneira dispersa na revista *Noigandres*, de onde ressoavam os poemas iniciais do grupo de jovens poetas concretos. É emblemático do período o poema de Augusto "lygia fingers", reunido dentro da série *Poetamenos*, datados de 1953, com aparição na revista em 1955:

Esse poema compõe a fase inicial da produção do poeta paulista. Havia, sem dúvida, como se pode notar visualmente, o abandono do verso e a ocupação do

espaço por um modo não tradicional. Dali em diante, o espaço passaria a ser um agente que estrutura os significados e torna a poesia visualmente presente em seu suporte. Inspirado na música de Webern, as palavras assumem no poema melodias de uma cor a outra, como se as melodias de uma música estivessem sendo deslocadas de um instrumento a outro. Isso explica a necessidade de representação gráfica por cores em muitos dos poemas dessa fase inicial.

O verso mais livre no espaço gráfico da página significava para Augusto o rompimento com a centralização da leitura por um único eixo. O leitor, com o projeto da poesia concreta, poderia aplicar sua leitura em múltiplas direções, e o seu olhar poderia acompanhar de baixo para cima, de cima para baixo, da direita para a esquerda e da esquerda para a direita, ampliando as possibilidades significativas de um poema. Vejamos um exemplo posterior à série de *Poetamenos*; trata-se do poema "Tensão", que desenvolve um pouco mais o modo de explorar o espaço gráfico da página:



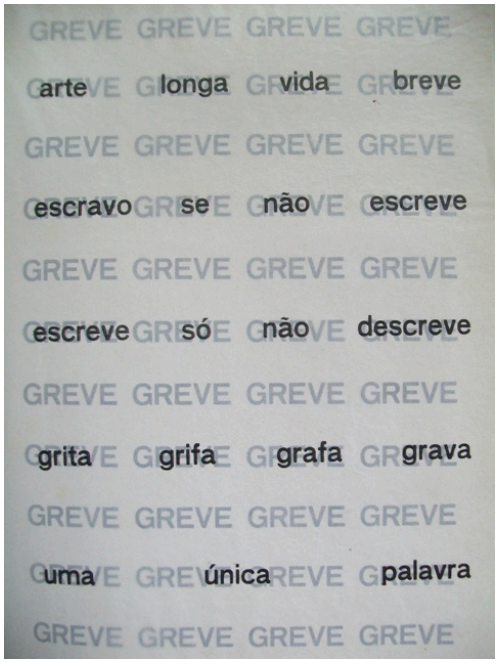
"Tensão" é um poema de Augusto de Campos com data de 1956. Construído a partir de um trabalho primoroso com o som, o poema estabelece um jogo geométrico e simétrico que atravessa o espaço visual da página. Augusto de Campos cria pelo poema a própria negação do verso tradicional (como unidade rítmico-formal) e estabelece um tipo de ruptura com a sintaxe verbal lógica e discursiva. Em substituição a esse modelo tradicional, o percurso dessa nova forma dependeu, segundo essa concepção concretista, da espacialidade e proximidade dos elementos que resultam do poema. Não há uma única direção na leitura; por exemplo, de ten-são (centralizado geometricamente na página), que dá o título do poema, podemos vislumbrar algumas matrizes dispostas em oposição semântica e espacial a partir de um corte de leitura diagonal — caso de com-som e sem-som: silêncio e som formulam uma tensão entre significados, por assim dizer, opostos.

Uma radicalização do poeta se dá, a partir dos anos 1960, na medida em que sua poesia começa a acrescentar elementos até então inéditos, formados

por signos estritamente não verbais. Até aquele momento, os poemas concretos de Augusto de Campos, embora fizessem um uso espacial da palavra, jamais abandonaram o uso do alfabeto como elemento central. A experiência dos *Popcretos* está circunscrita exatamente ao uso de novas unidades de significação que se projetam além do domínio do nosso alfabeto e a um diálogo mais aproximativo com os meios de comunicação de massa. Saindo dos livros e ganhando novos espaços de difusão, os poemas dessa série foram construídos em grandes painéis para uma exposição na Galeria Atrium, em 1964, na cidade de São Paulo. *Popcretos* foram compostos a partir de uma matriz à época rejeitada pelo campo literário: a composição de imagens no poema era feita e adquirida nos recortes de jornais e revistas, em experiência que traz em diálogo os trabalhos dos anos 1920 de Kurt Schwitters[2]. Cabe um exemplo dessa série; o poema em questão é denominado "Psiu!":

Também dos anos 1960 vem sua poesia de maior aproximação, senão adesão, à crítica social. Ou como o próprio Augusto disse: "o salto participante". Além de "Psiu!", é emblemático do período outros dois poemas: "Luxo", de 1965, e "Greve", de 1961, cuja dicção do poeta ligará um tipo de invenção visual a uma forma de crítica social e poética. Eis, respectivamente, esses dois poemas:

2 Cf. AGUILAR, Gonzalo. **Poesia concreta brasileira**. São Paulo: Edusp, 2005, p. 108.



Demarcado, sem dúvida, pelo uso da tipografia de forte inspiração *kitsch*, trazida do universo das propagandas de imóveis de alto luxo da época, o poema "Luxo" traz em si uma inscrição macrovisual da palavra "lixo" construída pela aglutinação de várias palavras "luxo", cujo efeito penetrante está mediado pela formulação paródica entre dois polos opostos: do luxo se vislumbra o lixo e vice-versa.

Em "Greve", não se deve perder no horizonte o suporte material originalmente presente no poema: a folha transparente, em papel vegetal, com a inscrição dos versos, assume uma posição acima da folha branca que apresenta repetições da palavra "greve". O efeito é de uma dupla voz que se alterna e se dialetiza no poema. Ali, está o trabalho do poeta com os jogos de significação em camadas sobrepostas: seja sob o aspecto espacial e visual, com as palavras que se justapõem à palavra "greve", repetida 44 vezes; seja pelas leituras possíveis do poema no jogo de interação que se repete, continuamente, com os sentidos de greve.

4. OUTRAS PRODUÇÕES IMPORTANTES DE AUGUSTO DE CAMPOS, EM PERÍODO POSTERIOR

A seguir apresentamos mais quatro poemas representativos do período entre o início dos anos 1970 e meados da década seguinte. De modo bastante sumário, convém dizer algumas palavras sobre essas quatro produções. "Viva Vaia" é um poema emblemático do período de produção de Augusto de Campos e é dedicado a Caetano Veloso. Bastante provocativo e totalmente alinhado à perspectiva concretista, pois, afinal, a "imagem e o texto fazem parte de um mesmo campo experimental, em que são investigadas suas possibilidades materiais"[3]. "Código" (1973) está circunscrito a uma escrita ideogramática do poeta. Formulado sob a forma do espiral,

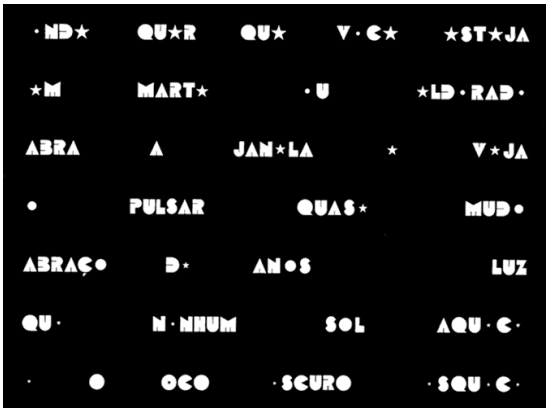
3 Idem, p. 232.

em que leitor/leitura sempre refazem o percurso de leitura, o poema coloca em evidência o centro das preocupações do poeta: a metamorfose poética que o jogo linguístico/visual permite em todas as suas dimensões. Não à toa, de um sentido a outro, é possível ler "dog"-"god"; "código"-"digo", o que demonstra a força constitutiva da linguagem. Em "O pulsar" (1975), que enfeixa a série *Stelegramas* (1975-1978), mais uma vez, nota-se a grande ambição poética, a um só tempo, no campo visual e verbal de Augusto. É um poema construído pelo sistema de letras transferíveis Letraset, com o uso de um tipo de decalque tipográfico que também contemplava o desenho; no jogo de leitura, o leitor, entre outras coisas, é colocado a descobrir — uma estrela que se transforma em "e" e a lua, em "o". Por fim, "Pós-tudo" é talvez o poema mais polêmico publicado por Augusto de Campo. Com sua aparição no ano de 1985 no suplemento "Folhetim", da *Folha de S.Paulo*, as reações a esse poema não demoraram a surgir. A resposta mais incisiva à pretensão do poema veio, nesse mesmo suplemento, do crítico literário Roberto Schwartz, que viu, na ambiguidade (ou indefinição!) trazida pelo poema uma espécie de tentativa de forjar um marco histórico e canônico em torno do movimento de poesia concreta, do qual Augusto de Campos foi um dos principais nomes.

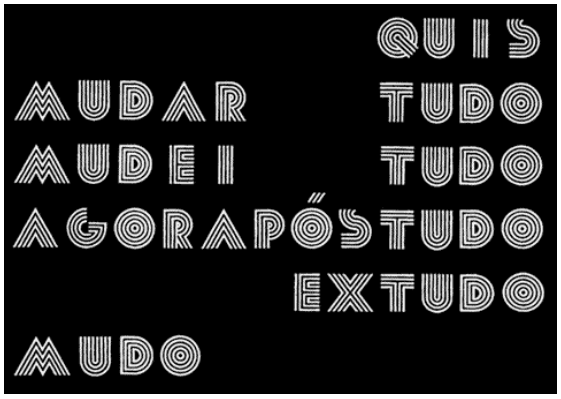
"Viva Vaia" (1972)

"Código" (1973)

"O pulsar" (1975)



"Pós-tudo" (1984)



REFERÊNCIAS

AGUILAR, Gonzalo. **Poesia concreta brasileira: as vanguardas na encruzilhada modernista**. São Paulo: Edusp, 2005.

CAMPOS, Augusto de. **O rei menos o reino**. São Paulo: Edições Maldoror, 1951.

____. **Poetamenos** (1953). 2. ed. São Paulo: Edições Invenção, 1973.

____.**Viva Vaia** (Poesia 1949-1979). São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

____; CAMPOS, Haroldo; PIGNATARI, Décio. **Teoria da poesia concreta**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.

GUIMARÃES, Júlio Castañon; SUSSEKIND, Flora (orgs.). **Sobre Augusto de Campos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

MALLARMÉ, S. Um lance de dados. In: CAMPOS, Augusto; CAMPOS, Haroldo; PIGNATARI, Décio. **Mallarmé**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SIMON, Iumna Maria; DANTAS, Vinícius. **Poesia concreta**. Coleção Literatura Comentada. São Paulo: Nova Cultural, 1982.

Relações de gênero na ficção televisiva ibero-americana

Fernanda Castilho
Pós-doutoranda na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Doutora e mestre pela Universidade de Coimbra, Portugal.
Email: fernanda.castilho7@usp.br

Resumo: A resenha apresenta uma síntese dos principais pontos abordados no *Anuário Obitel 2015 — Relações de Gênero na Ficção Televisiva*, coordenado por Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Guillermo Orozco Gómez. Resultado de pesquisas de caráter colaborativo, o anuário oferece um mapeamento da produção ficcional da televisão aberta em 12 países, com análises de natureza quantitativa e qualitativa, desenhando o panorama da ficção televisiva no contexto ibero-americano. No ano de celebração dos 10 anos do Observatório Ibero-Americano de Ficção Televisiva, o anuário apresenta também uma discussão sobre as relações de gênero nas narrativas de TV.

Palavras-chave: ficção televisiva; Obitel; relações de gênero.

Abstract: The review presents a summary of the main points addressed in the *Obitel Yearbook 2015 - Gender Relations in Television Fiction*, coordinated by Maria Immacolata Vassallo de Lopes and Guillermo Orozco Gómez. Result of a collaborative research, the yearbook provides a mapping of fictional production of broadcast television in twelve countries, with quantitative and qualitative analysis, outlining the landscape of television fiction in Ibero-American context. In the 10th anniversary of the Ibero-American Observatory of Television Fiction, the yearbook also presents a discussion of gender relations in television narratives.

Keywords: television fiction; Obitel; gender relationships.

1. APRESENTAÇÃO

O ano de 2015 marca uma importante etapa da história do Observatório Ibero-Americano de Ficção Televisiva, em virtude da comemoração dos 10 anos de trabalho coletivo e sistemático de análise da ficção televisiva no contexto ibero-americano. A criação de uma rede internacional de pesquisadores, no ano de 2005, em Bogotá, lançou as bases para o desenvolvimento dos estudos sobre a produção dos programas de ficção exibidos nas emissoras de televisão de sinal aberto dos países participantes da rede. Investigações que englobam não apenas o registro quantitativo dos títulos produzidos, mas também a análise das tendências de programação, distribuição e recepção da televisão aberta e,

desde 2010, a análise da recepção transmídia da ficção televisiva. Todos esses âmbitos são contemplados numa publicação anual que se tornou referência, tanto no meio acadêmico, como para os profissionais da área.

A qualidade e periodicidade dessas publicações são fruto dos esforços coletivos para manter a rede ativa e em crescimento, produzindo análises que assentam num protocolo metodológico unificado e aperfeiçoado anualmente. Podemos destacar ao longo desse período a importância cultural e econômica do estudo comparativo que identifica as semelhanças e diferenças entre as narrativas televisivas de cada país. Ao apontar os elementos que indicam as tendências produtivas num campo de evidente impacto social no contexto ibero-americano, os resultados dessas investigações colaboram para o entendimento da identidade cultural dos países envolvidos[1].

O *Anuário Obitel — 2015 Relações de Gênero na Ficção Televisiva*, coordenado por Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Guillermo Orozco Gómez, assim como os seus predecessores, foi editado em formato digital em português, espanhol e inglês, todos com acesso livre[2]. A edição em português também tem distribuição gratuita na versão impressa. Em termos estruturais, o *Anuário 2015* é composto por duas partes complementares: a primeira consiste em uma síntese comparativa dos 12 textos elaborados em cada país[3] e a segunda reúne, por ordem alfabética, essas análises, subdivididas em capítulos. Ainda no âmbito da organização estrutural, cada capítulo nacional segue o modelo estipulado previamente no protocolo metodológico, que estabelece a seguinte ordem de seções: (1) contexto audiovisual do país; (2) da análise das ficções de estreia em 2014, nacionais e ibero-americanas; (3) recepção transmidiática (análise do comportamento das audiências na internet); (4) o mais destacado do ano (sobretudo em termos de inovação e impacto sociocultural); (5) tema do ano. Todas as seções presentes no anuário dialogam entre si, cumprindo o papel de mapear a produção ficcional da televisão aberta com análises de natureza quantitativa e qualitativa.

Apenas para dar conta de alguns indicadores gerais de produção abordados no *Anuário 2015* — um dos principais objetivos do trabalho, sobretudo em termos de mapeamento da ficção — importa mencionar inicialmente os pontos que marcam o panorama geral da produção[4] ficcional. Desse modo, no contexto televisivo nos países integrantes do Obitel em 2015, observamos certa supremacia dos canais privados (70%) em detrimento da televisão pública (30%)[5], somando um total de 77 emissoras. Os principais marcos nas televisões abertas em 2014 foram o advento da Copa do Mundo e a aprovação ou implementação de determinadas políticas no setor das telecomunicações e radiodifusão, sobretudo em países como Equador, Espanha, México e Uruguai.

O aumento do investimento publicitário na televisão aberta comprova que apesar da migração de parte da audiência para a internet, a apetência pela televisão continua evidente nos países ibero-americanos. Em termos de *merchandising*, as televisões vêm adotando novas estratégias de publicidade transmídia que extrapolam os limites da TV, encontrando caminhos para abranger as

1 LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; OROZCO GÓMEZ, Guillermo (orgs.). **Anuário Obitel 2015 — Relações de Gênero na Ficção Televisiva**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

2 Disponíveis em: <http://obitel.net>.

3 Os países que compõem a rede Obitel atualmente são: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Espanha, Estados Unidos, México, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela.

4 Salientamos que, na presente resenha, pretendemos apenas conceder um retrato dos dados mais salientes da pesquisa, visto que a contextualização poderá ser consultada integralmente no *Anuário 2015*.

5 Portugal foi o único país a apresentar equilíbrio entre os canais privados e públicos.

audiências de várias plataformas. Tal como já se observou em anos anteriores, o *merchandising* assume uma componente bastante local, alternando entre divulgação de ações governamentais às discussões sobre as minorias, com destaque para a abordagem da diversidade sexual nos conteúdos de ficção.

Apesar de haver certa descontinuidade entre os países, sobretudo em termos de acesso, o investimento em novas tecnologias da informação e da comunicação apresenta um crescimento regular, tal como em anos anteriores, dando continuidade ao processo de ampliação do cenário televisivo para outras plataformas de acesso aos conteúdos. Ainda nesse âmbito, os dados do anuário salientam o papel central das redes sociais como forte motivador do engajamento das audiências mais comprometidas com os conteúdos favoritos, nomeadamente os fãs.

> O estreitamento das relações entre produtores e audiências nessas plataformas vem se consolidando e amadurecendo em diferentes níveis, de maneira que podemos observar públicos mais autônomos e críticos, capazes de criar e gerenciar seus próprios conteúdos acerca das tramas ficcionais televisionadas e manifestar seus apoios e seus descontentamentos em espaços extraoficiais[6].

Os países que produziram mais horas de ficção nacional foram, nesta ordem: México, Brasil, Portugal, Colômbia e Argentina. As ficções brasileiras merecem destaque, visto que ocupam os quatro primeiros lugares na tabela geral dos 120 títulos mais vistos em 2014, no conjunto de países que compõem o Obitel. Telenovelas e séries seguem juntos como os formatos mais produzidos, no entanto, o crescimento das narrativas de curta serialidade vem se configurando como tendência no conjunto das produções ficcionais no espaço ibero-americano.

2. RELAÇÕES DE GÊNERO NA FICÇÃO TELEVISIVA

As "Relações de Gênero na Ficção Televisiva" foi o Tema do Ano do *Anuário 2015*, em virtude da proeminência que o assunto adquiriu nos últimos anos na discussão sobre a ficção televisiva ibero-americana. Ao escolher esse tema, o principal desafio das investigações era apontar os avanços no campo da representação de gênero na ficção televisiva, considerando que a identidade sexual ou autoidentidade é (re)descoberta de forma reflexiva[7] e a sexualidade é construída, sobretudo socialmente[8].

No cômputo geral, as análises do *Anuário 2015* revelaram que o modelo heteronormativo e binário prevalece na construção das personagens ficcionais, mantendo as noções clássicas do melodrama, com foco no amor romântico entre homens e mulheres. Considerando que "na época atual, os ideais de amor romântico tendem a fragmentar-se sob a pressão da emancipação e da autonomia sexual feminina"[9], a maior parte dos países realizou um estudo clássico de gênero, problematizando o papel das mulheres na ficção. A respeito das personagens femininas, alguns países como o Chile concluíram que "[...] as mulheres continuam a ser sub-representadas em diversos aspectos da vida

6 LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; OROZCO GÓMEZ, Guillermo, op. cit., pp. 68-69.

7 GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Unesp, 1993; e idem, Modernidade e identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

8 FOUCAULT, Michel. **Historia de la sexualidad: 1. La voluntad de saber.** Cidade do México: Siglo XXI Editores, 2007.

9 GIDDENS, 1993, p. 72.

pública e da cultura, incluindo a ficção audiovisual"[10], assim como o Equador, onde em certas ficções os "[...] personagens femininos e masculinos representam tradicionais papéis de gênero, que evidenciam estereótipos, e seus conteúdos também resultam discriminatórios"[11].

Por outro lado, tendências de mudança podem ser apontadas em países como o Brasil, onde notamos que a atual representação de identidades de gênero ambivalentes e de famílias recombinadas evidencia a tentativa de subversão desse modelo heteronormativo. Desse modo, a ficção televisiva brasileira tem apresentado uma abordagem de personagens homoafetivos que demonstra transformações estruturais e temáticas importantes em termos de construção narrativa, favorecendo a tolerância e o respeito pelas minorias. Em termos de análise empírica, o capítulo do Brasil no *Anuário 2015* destacou a importância da abordagem mais ousada[12], para os parâmetros televisivos nacionais, do amor entre dois personagens masculinos na telenovela brasileira da Rede Globo *Amor à vida (Rastro de mentiras)*. Tal estudo indicou que as novas abordagens das relações familiares e amorosas entre as personagens da ficção televisiva brasileira se distanciam da noção clássica de amor romântico para se aproximar daquilo que Giddens denomina como amor confluente:

> Diferente do amor romântico, o amor confluente não é necessariamente monogâmico, no sentido da exclusividade sexual. [...]. Deveria ser observado mais um contraste muito importante entre o amor romântico e o amor confluente: assim como relacionamento puro em geral, o amor confluente não tem ligação específica com a heterossexualidade[13].

De maneira geral, as análises referentes ao tema do ano "Relações de Gênero na Ficção Televisiva" do *Anuário 2015* evidenciaram que o almejo pelo empoderamento das mulheres, por meio da ficção e pela representação dos novos arranjos familiares de forma mais condizente com as realidades ibero-americanas, foi o principal desafio apresentado pelos países para o futuro ficção televisiva.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **Historia de la sexualidad: 1. La voluntad de saber**. Cidade do México: Siglo XXI Editores, 2007.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Unesp, 1993.

_____. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; OROZCO GÓMEZ, Guillermo (orgs.). **Anuário Obitel 2015 — Relações de gênero na Ficção Televisiva**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. Telenovela como recurso comunicativo. **Revista MATRIZes**, n. 3, v. 1, 2009, pp. 21-47.

10 LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; OROZCO GÓMEZ, Guillermo (orgs.), op. cit., p. 189.

11 Idem, p. 287.

12 O anuário refere especialmente à cena de um beijo entre o casal de personagens protagonistas no último capítulo da narrativa.

13 GIDDENS, op. cit., p. 74.

Entre palavras e imagens. Onde fica mesmo o índio na fundação do Brasil? Uma discussão a partir dos filmes: *Palavra e utopia* (2000) e *Anchieta, José do Brasil* (1977)

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 dessa resenha é discutir a partir dos filmes *Palavra e utopia*, do cineasta Manoel de Oliveira, e *Anchieta, José do Brasil*, de Paulo César Saraceni, as complexas relações entre os colonizadores e os indígenas do Brasil. Tendo a palavra como o elemento central das reflexões, pensei em dois filmes que mostram através das imagens a força da palavra e a ambiguidade dos sentimentos dos colonizadores em relação ao Brasil e aos aborígines. A proposta aqui não é abordar os textos e os filmes sob a ótica do afeto, mas da ambiguidade contidas nos afetos e nos discursos dos padres José de Anchieta e Antonio Vieira.

Palavras-chave: cinema; comunicação; educação; colonização.

Abstract: The purpose of this review is to discuss, from the movies Word and Utopia, by the filmmaker Manoel de Oliveira and Anchieta, José do Brazil, by Paulo Cesar Saraceni, the complex relationships between the colonizers and Brazilian natives. Having the word as the key element of reflection, I thought about two lmovies showing through images the power of words and the ambiguity of the feelings of the colonizers in relation to Brazil and the indigenous. The purpose here is not to approach the texts and movies from the perspective of affection, but the ambiguity contained in the affections and in the discourses of priests José de Anchieta and Antonio Vieira.

Keywords: cinema; communication; education; colonization.

1. INTRODUÇÃO

O mês de julho no nosso hemisfério sul é dedicado, entre tantas festividades, às férias escolares. E como gostamos desse mês! Todos, alunos e professores. É tempo de viajar, de passear, de não fazer nada. Tempo de organizar os papéis e os livros que se acumularam sobre as mesas ao longo do semestre. E nesse tempo, entre limpar, folhear e reordenar os livros nas estantes da biblioteca, notamos que é também um tempo de surpresas, de descobertas e redescobertas. Os livros estão todos lá à espera de serem relidos pela décima vez ou lidos pela primeira vez. Se observarmos os movimentos de nossos olhos e mãos, percebemos que são eles, os livros, que nos escolhem. Nesse movimento, uma descoberta ocasional e em seguida uma redescoberta. A descoberta foi a de um livro chamado *Saudade. O percurso de um sentimento ambíguo*, de Samuel de Jesus[1], e a redescoberta foi a do livro *Sermões,* do Padre Antonio Vieira. Melhor dizendo, o livro *Saudade* me levou aos *Sermões* e os dois me levaram aos filmes: *Palavra e utopia* (2000), de Manuel de Oliveira, e *Anchieta, José do Brasil* (1977), de Paulo César Saraceni. Como a *palavra* é o elemento central das reflexões dos autores nos livros, pensei, para essa resenha, em dois filmes que mostram por meio das *imagens* a força da palavra e a ambiguidade dos sentimentos dos colonizadores em relação ao Brasil e aos aborígines.

O autor de *Saudade* inicia seu livro descrevendo a sala de leitura de uma biblioteca, as prateleiras, a perfeita simetria do lugar dando conta de toda amplidão do lugar, a estilística da ornamentação, o espaço central da sala mobiliada apenas com mesas de leitura no "seio da qual reina o vazio e o silêncio absolutos"[2]. Descrição necessária para que o leitor entenda o enigma que se propõe decifrar ao longo de seu estudo, porque no "meio dessa preciosa coleção de obras, muitas vezes raras, conservadas com grande cuidado, encontra-se o que serviu de ponto de partida para este estudo"[3]: uma fotografia. A fotografia do Real Gabinete Português de Leitura, instituição fundada em 1837 por um grupo de 43 emigrantes portugueses, tendo sido um deles Marcelino Rocha Cabral, seu primeiro presidente[4]. Entre o impacto causado pela imagem fotográfica aos estudos da palavra *saudade,* e as perguntas que o autor faz sobre a força evocatória dessa palavra considerada a expressão literária e artística maior da cultura lusófona e transformada num sentimento universal, podemos entender por que ela continua a ressoar ainda hoje em todos os países ligados a um longo passado colonial português, do Brasil ao Cabo Verde, e porque permanece até nossos dias "uma das chaves indispensáveis para a compreensão das culturas lusófonas através do mundo, tendo sua herança permanecido profundamente ancorada nas diferentes camadas culturais e sociais portuguesas e brasileiras, principalmente desde as primeiras expedições marítimas"[5]. A força dessa palavra pode ser apreendida logo na apresentação do livro feita pelo professor Joaci Pereira Furtado, que a inicia com a seguinte citação: "'Onde o ausente é comida, as saudades são fome', escreve Antonio Vieira no Índice das coisas mais notáveis. Parece dizer bem o 'imperador da língua portuguesa' (como o

1 JESUS, Samuel de. **Saudade. Da poesia medieval à fotografia contemporânea, o percurso de um sentimento ambíguo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

2 Idem.

3 Idem.

4 Idem, p. 12.

5 Idem, p. 13.

nomeou Fernando Pessoa), essa mesma língua que se orgulha de ter uma única palavra para designar um sentimento cuja ambiguidade parece intraduzível aos outros idiomas — e, portanto, às outras culturas". [...]. Samuel de Jesus, continua o professor Joaci, "empreende exaustivo estudo sobre as relações entre aquela invenção relativamente recente, hoje tão universal e popularizada, e esse afeto no âmbito da cultura luso-brasileira". Era a segunda vez em menos de um mês que eu lia a mesma frase e a mesma referência de Pessoa a Antonio Vieira como "imperador da língua portuguesa". A partir dessas colocações fui aos textos de Antonio Vieira, em especial o *Sermão da Epifania,* pregado na Capela Real, em 1662, em defesa dos índios contra os colonos do Maranhão. Além do vínculo afetivo, que a despeito de nossas diferenças, sentimos, dois fatos vieram à mente: a colonização portuguesa e a força impositiva da língua nos lugares onde se instalaram. Particularmente, duas personagens que tanta influência tiveram sobre nós, e especialmente sobre os índios: os padres José de Anchieta e Antonio Vieira. A partir das descobertas e redescobertas literárias, pensei nos dois filmes que tratam da vida desses jesuítas no Brasil. No entanto, a proposta aqui é abordar os textos e os filmes não sob a ótica da saudade e do afeto, mas da ambiguidade contidas nesses afetos.

2. OS FILMES E A HISTÓRIA

O filme *Anchieta, José do Brasil* (1977), de Paulo Cesar Saraceni, narra a vida de José de Anchieta entre os índios brasileiros, desde 1553, ano de sua chegada ao Brasil, até 1597, ano de sua morte. Ao crescer, vai para Coimbra cursar a faculdade e torna-se um homem estudioso e religioso. A Companhia de Jesus o envia para o Brasil, onde o Governador Geral inicia a tentativa de escravizar os índios, que, valentes, tentam resistir. Chegando ao Brasil em 1553, José de Anchieta, em apenas três meses de contato com os nativos, aprende a língua dos índios tupi e a registra em uma gramática. Com obstinada paixão, estuda os hábitos e costumes dos índios, classifica plantas e frutas locais. Interfere no conflito entre indígenas e colonos europeus, evitando disputas violentas e facilitando as relações entre ambos. Com a chegada dos franceses comandados por Villegagnon, Anchieta interrompe seu trabalho junto aos índios para negociar a paz. Com Nóbrega, Anchieta dedica-se aos índios tamoios, pondo fim às lutas. A morte de Nóbrega e a decretação da escravidão dos índios abalam o apóstolo. Adoentado, vê morrer a raça por quem tanto lutou. À encenação dos últimos momentos de sua vida, segue-se a consagração do missionário jesuíta, numa figuração alegórica que o coloca como mito fundador da civilização sincrética dos trópicos[6]. Essa é a síntese do filme.

A história conta que José de Anchieta nasceu em Laguna, capital da ilha de Tenerife, arquipélago das Canárias, em 19 de março de 1534, dia de São José. Filho do basco Juan de Anchieta e da canária Mencía Díaz de Clavijo y Llarena, aos 16 anos, José de Anchieta é enviado a Coimbra para cursar a faculdade

6 Cinemateca, 1979.

onde estudou Filosofia, Dialética e Letras. "Já escrevia poemas em latim, o que fará a vida inteira. [...]. Enquanto estudante, cheio de fervor, Anchieta um dia fez votos de castidade de joelhos diante da imagem de Nossa Senhora, na Sé de Coimbra"[7]. Em 1551 passa a estudar na classe em que o padre Antonio Corrêa preparava missionários para os esquadrões avançados encarregados da evangelização na Ásia, África e América[8]. A história também conta que José era um menino de saúde frágil. Fragilidade física que se agravou quando uma escada caiu em suas costas. Esse foi um dos motivos de ter sido enviado ao Brasil. Corria a fama de que os ares e o clima da nova terra eram bons. José de Anchieta desembarcou em São Vicente na véspera do Natal de 1553, junto com outros padres missionários. Em São Vicente, encontra-se com o Padre Manoel da Nóbrega, fundador da catequese no Brasil. Tornam-se amigos. Nóbrega, na época, estava interessado em mudar o colégio de São Vicente para o Planalto. De acordo com Toledo, o lugar já estava escolhido.

> Ficava a 10 léguas do mar, como já explicara Nóbrega, e a duas de "uma povoação de João Ramalho". Ali o superior dos jesuítas vinha juntando as tribos esparsas da região, com os quais pretendia fundar a tal sociedade nova, composta de cristãos impecáveis capazes de passar o mundo a limpo. O local era uma elevação, na confluência de dois rios. [...] Já se sabe onde estamos: na elevação a cavaleiro dos rios Tamanduateí e Anhangabaú[9].

Nesse local, sabemos que foi erguida uma casa para os jesuítas e sede do colégio. Como é sabido que o dia 25 de janeiro foi o dia da conversão de São Paulo. A fundação do colégio e a missa rezada faziam parte do cotidiano dos padres empenhados na catequese dos índios. Só mais tarde, quando houve a necessidade de se estabelecer um marco fundador da cidade é que a data 25 de janeiro de 1554 e a missa celebrada foram transformadas na data da fundação de São Paulo. Piratininga ficou por conta de Anchieta que sempre "terminava suas cartas 'de Piratininga' ou 'de Piratininga, no colégio de São Paulo', ou ainda, 'em Piratininga, em São Paulo da Companhia de Jesus'. [...] Numa carta de 1562, escreve pela primeira vez 'São Paulo de Piratininga'"[10]. Piratininga na língua tupi quer dizer "peixe seco", ou "deixado a secar". Embora saibamos que existe uma discussão em torno do nome Piratininga, já conhecida pelos índios como o nome de um lugar, uma região, uma aldeia de índios (outro motivo de discordância entre estudiosos), esses dados históricos nos interessam porque estão presentes na ficção, a demarcação da terra onde seria erguido o colégio, a cruz e a missa rezada com índios em volta dela, e a terra foi nomeada como marco da fundação de São Paulo.

No filme, quando a Companhia de Jesus o envia para o Brasil, o Governador Geral iniciava a tentativa de escravizar os índios. João Ramalho e Diogo Álvares movimentam o mercado escravo nas aldeias e queriam acabar com a catequese. No colégio fundado por Anchieta e Nóbrega são encenados autos que contam um pouco sobre a formação do Brasil. Os dois padres estabelecem uma trégua com os índios tamoios, tentando persuadi-los a favor dos jesuítas. Nóbrega volta para São Vicente a pedido de Anchieta. Em 1570, Nóbrega morre

7 TOLEDO, Roberto Pompeu. **A capital da solidão. Uma história de São Paulo das origens a 1900**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, pp. 96- 97.

8 Idem, p. 97.

9 Idem, p. 98.

10 Idem, p. 101.

no Rio de Janeiro, e Anchieta não aceita ser reitor na Bahia, continuando a defender a Companhia de Jesus e os índios. Anchieta parte para o Espírito Santo, para continuar a doutrinação dos índios e concretizar o sonho de Nóbrega, formando uma comunidade tupi-guarani. Em 1597, velho e enfermo, continua ajudando doentes e índios. Morre e é feita uma procissão com seu corpo, durante a qual Anchieta, santificado, se levanta e observa a festa. Final da vida do jesuíta e do filme de Paulo César Saraceni.

O filme *Palavra e utopia* (2000), de Manuel de Oliveira, narra a história política e religiosa do Padre Antonio Vieira no Brasil e na Europa. A história começa no ano de 1663. Vieira é convocado a comparecer diante o tribunal da Inquisição portuguesa para explicar as ideias que defende ao questionar a escravidão, a situação dos índios e as relações império-colônia. Intrigas na corte e um pequeno mal-entendido enfraquecem o poder do jesuíta, que chegou a ser amigo íntimo do rei D. João IV. Perante os juízes, Padre Vieira passa a limpo seu passado: a juventude no Brasil e os anos de noviciado na Bahia, seu envolvimento na causa dos índios e o primeiro sucesso no púlpito. Proibido pela Inquisição de falar em público, ele se refugia em Roma, onde conquista enorme reputação e sucesso. A rainha Cristina da Suécia, que vivia em Roma desde sua abdicação, manteve Vieira na Corte e insistiu para que se tornasse o seu confessor. Com saudades de Portugal, o padre retorna a seu país. Entretanto, a frieza com que é recebido pelo novo rei, D. Pedro, força sua volta ao Brasil, onde passou os últimos anos de sua vida[11].

Antonio Vieira nasceu em Lisboa, no dia 6 de fevereiro de 1608. Na cinebiografia de Vieira, Manoel de Oliveira apresenta cronologicamente a trajetória política e religiosa do padre, tanto no Brasil como na Europa. Desde 1614, quando parte com a família para o Brasil, com destino à Bahia, até 1697, quando morre no colégio da Bahia. Em 1623, entra no noviciado local da Companhia de Jesus e, ainda noviço, aos 18 anos, foi encarregado de escrever a *Carta Ânua ao Geral dos Jesuítas* historiando os sucessos da ocupação da Bahia pelos holandeses. Em 1633, estreia no púlpito, para o público, na Igreja da Conceição, na Bahia. Recuperada a cidade, em 1634 ordena-se sacerdote e celebra sua primeira missa. Em seus primeiros votos religiosos, "logo inseriu-se resolutamente o de se consagrar ao serviço dos índios e dos negros, para o que passara a estudar a língua brasílica e a de Angola"[12]. Estuda Filosofia e Teologia, organiza compêndios dessas matérias para seu uso nos colégios da Companhia de Jesus em Olinda e Bahia. Nas palavras de Eugênio Gomes:

> Não era a cátedra, porém, o que o interessava, senão a tarefa ousada e áspera do desbravamento das tribos selvagens, desafiando mil e uma peripécias sertão adentro. Após completar os estudos, percorrendo por cinco anos as aldeias de índios da Bahia e pregando aos bugres em sua própria e bárbara língua[13].

Esse período retrata a primeira parte da vida de Vieira e do filme de Oliveira. Em 1638, novamente enfrenta os contratempos da guerra de invasão prestando serviços no cerco da Bahia. A segunda parte do filme ocorre exatamente no

11 Cinemateca de São Paulo.

12 GOMES, Eugênio. Apresentação. In: Vieira, Antonio. **Sermões**. Rio de Janeiro: Agir, 1988, p. 9.

13 Idem, ibidem.

momento em que Vieira, com saudades de sua terra natal, em 1641, embarca para Portugal integrando uma embaixada junto a D. João IV. Em 1642, estreia na Capela Real, em Lisboa, com o *Sermão dos Bons Anos*. Em 1644, torna-se Pregador Real e Tribuno da Restauração. Em 22 de novembro de 1652, embarca para o Brasil a fim de iniciar a Missão no Maranhão. Em 1654, embarca novamente para Portugal. Em 1655, obtida a Lei da Liberdade dos Índios, retorna ao Maranhão. No Maranhão, apesar do apoio inicial dado por D. João IV a Vieira, "os padres não puderam executar livremente o seu plano de aldeamentos no sertão, pois o capitão-mor ordenou que se restringissem 'ao ensino de Doutrina e Latim', avocando para si a questão do trabalho indígena"[14]. Em 1661, juntamente com outros jesuítas é expulso do Maranhão, chegando em novembro a Lisboa. Em 1662, com a revolução palaciana, Vieira é desterrado para o Porto. Em 1665, é preso pela Inquisição e mantido sob custódia em Coimbra. Em 1667, o Santo Ofício lhe cassa a palavra e submete-o à reclusão. Absolvido no ano de 1668. Entre 1668 e 1675, Vieira se refugia em Roma. Fim da segunda parte da história de Vieira. Em 1681, parte para a Bahia e vai residir na Quinta do Tanque, arrabalde da cidade, onde passa a organizar as suas obras para publicação. Ainda entre os anos de 1683 e 1688, enfrenta sérios problemas de ordem política: é envolvido injustamente na morte do Alcaide da Bahia, e em 1688, é nomeado Visitador-Geral do Brasil, sem poder sair da Bahia. Em 1697, cego e muito doente, morre no Colégio da Bahia. Essa é a terceira parte do filme, Vieira velho. Essa fase da vida de Antonio Vieira é interpretada por Lima Duarte.

3. NAS IMAGENS FÍLMICAS, A FORÇA DA PALAVRA E A AMBIGUIDADE DOS AFETOS

Cem anos separam a vida e a morte dos padres Anchieta (1597) e Vieira (1697). Nos quase cem anos de colonização portuguesa antes da vinda de Vieira para o Brasil, os contatos, a aculturação dos índios, a escravidão e o início de seu apagamento como sujeito histórico já estavam avançados. Apesar de a trajetória religiosa e política de cada um ter sido diferente, um ponto é comum aos dois padres: eram letrados e sabiam que no domínio da língua nativa estava a certeza da dominação de sua cultura e de sua história, fossem os índios do litoral, como fez Anchieta, fossem os do sertão, como quis Vieira. Sob o manto sagrado da Igreja Católica, em nome da conversão do gentio, o caminho para que esses dois objetivos se realizassem foi a catequese. Não a simples pregação, mas o uso refinado da retórica e a construção de um discurso ambíguo que pregava a liberdade e a salvação, mas que tinha na sua prática a rigidez dos códigos de conduta e o autoritarismo. A palavra falada tinha uma força muito especial, fosse por meio da poesia, das peças teatrais, como fez Anchieta, fosse pelos sermões ditos do púlpito por Vieira. Para os dois, lugares eram teatros, portanto, locais de encenação, de representação. O cinema é um meio privilegiado porque consegue partir das palavras e criar as imagens andantes, ou mostrar pelas imagens as palavras em movimento.

14 BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 137.

O filme *Anchieta, José do Brasil,* depois de apresentar rapidamente a vida do padre menino em Tenerife, sua ida para Coimbra e a consagração dos votos de castidade frente à imagem de Nossa Senhora; de mostrar o jovem padre envolvido com suas poesias, sua saúde precária até a resolução de seus superiores de que ele seria incorporado ao esquadrão avançado de evangelização nas colônias portuguesas, ordena que ele venha para o Brasil, mostra a chegada de Anchieta desembarcando na Bahia junto com o governador Duarte da Costa. Na praia, colonos e índios naturalmente convivendo. Assim que o padre sai do barco, os índios o rodeiam e alisam a cruz que ele traz no peito. Em outra sequência uma missa é rezada e todos participam, colonos e índios, até o momento em que o governador invade uma aldeia. A voz de Anchieta narra a invasão, o incêndio, o massacre e diz: "*os índios brasileiros não se deixam escravizar, são corajosos e destemidos preferindo a morte à escravidão. Mas a cobiça dos conquistadores exige mais energia, o governo começa a agir*". Anchieta, aos pés da cruz, ergue uma criança e a batiza com o nome de Brasil. Anchieta anda pela mata, fala sobre o canibalismo e da importância de tornar os índios cristãos. Em seguida, parte para São Vicente, onde o padre Manuel da Nóbrega o espera. Em conversas com Nóbrega, explicitam por que estão no Brasil*:* "*viemos à conversão do Brasil, fazer um país*". Nóbrega quer ir até o Paraguai. Anchieta diz: "*é em obediência em Deus que devemos aprender a língua deles, a língua dos índios. Serão eles que ensinarão os nossos caminhos. O Brasil é deles e para eles*". Nóbrega fala: "*fundaremos um colégio o de Piratininga, que será a nossa ponte entre eles e João Ramalho e Tibiriçá*". Em uma de suas cartas Anchieta diz que aprendeu muito com os índios e em apenas três meses aprendeu a língua dos índios e que estava a escrever uma gramática da língua mais falada das costas do Brasil. Escreve: "*os índios são dóceis e amáveis para quem os trata como iguais. Desde os mais moços ajudam com os instrumentos musicais, entoam cantigas que compus para eles em tupi e português. As índias são muito religiosas e aprendem a rezar com muita facilidade, os filhos dos portugueses se misturam aos curumins, uma troca amorosa*". Nesses trechos podemos ter uma ideia do processo de aculturação linguística. A fundação do colégio e a construção de uma gramática para a realização da catequese teriam os corpos e as almas disciplinados pelo poder da palavra. Alfredo Bosi[15] (1992), ao analisar a produção poética de Anchieta explica que quando Anchieta, escrevia para os nativos, ou para os colonos que já entendiam a língua geral da costa, escrevia sempre em tupi. E que o

> trabalho de aculturação linguística é, nesses textos, a marca profunda de uma situação historicamente original. O poeta procura, *no interior dos códigos tupi,* moldar uma forma poética bastante próxima das medidas trovadorescas em suas variantes populares ibéricas: como o verso redondilho forja quadras e quintilha nas quais se arma um jogo de rimas ora alternadas, ora opostas. [...] *Jandé, rebuté, Iesu, Jandé rekobé meengára, oimomboreausukatú, Jandéamotareymbára.* Jesus, nosso verdadeiro Pai, senhor da nossa existência, aniquilou nosso inimigo[16].

Esse exemplo é dado para entendermos por que "aculturar também é sinônimo de traduzir". Diz Bosi: "as palavras são tupis (com exceção de Iesu), tupi é a sintaxe, mas o ritmo do período, com seus acentos e pausas, não é indígena, é português"[17]. E também para explicar o quanto o "projeto católico de transpor

15 Idem.

16 Idem, p. 64.

para a fala do índio a mensagem católica demandava um esforço de penetrar no imaginário do outro, e este foi o empenho do primeiro apóstolo". Segundo Bosi: "na passagem de uma esfera simbólica para outra Anchieta encontrou óbices por vezes incontornáveis. Como dizer aos tupis, por exemplo, a palavra *pecado* se eles careciam até mesmo de sua noção [...]". A aculturação católico-tupi foi pontuada de soluções estranhas, quando não violentas. Como nos interessa mostrar o processo de dominação e apagamento da cultura indígena, vale conhecer outro exemplo dado por Bosi. O exemplo é sobre o círculo sagrado dos indígenas.

> O círculo sagrado dos indígenas perde a unidade fortemente articulada que mantinha no estado tribal e reparte-se, sob a ação da catequese, em zonas opostas e inconciliáveis. De um lado, o Mal, o reino de Anhanga, que assume o estatuto de um ameaçador Anti-Deus, tal qual o Demônio hipertrofiado das fantasias medievais. De outro lado, o Bem, onde Tupã se investe de virtudes criadoras e salvíficas, em aberta contradição com o mito original que lhe atribuía precisamente os poderes aniquiladores do raio[18].

Esse maniqueísmo foi largamente usado por Anchieta em suas peças teatrais. O mundo separado em duas forças em intermináveis lutas: "Tupã-Deus, em sua constelação familiar de anjos e santos, e Anhanga-Demônio, com sua coorte de espíritos malévolos que se fazem presentes nas cerimônias tupis"[19]. Anchieta, para atrair os colonos e os índios, costumava fazer da praça que ficava em frente ao Colégio um palco onde encenava os autos escritos em tupi, português, espanhol e latim. No filme é representado o *Auto da Pregação,* em que todos os personagens falam do arrependimento. Quando Anchieta diz que está a escrever uma gramática da língua mais falada das costas do Brasil, podemos nos reportar aos estudos de Eni Orlandi[20] e trazer suas reflexões sobre a real intenção dos missionários quanto ao aprendizado da língua. Para Eni Orlandi, "os missionários estudaram e estudam a língua com finalidades utilitárias de evangelização. [...] Disciplinaram o tupi, instituindo o tupi jesuítico, a fim de instalar o seu poder de controle sobre os índios e o seu poder de negociação com o governo português"[21]. Continua a autora, "quando os missionários falavam *a* língua do índio ou quando falavam *dos* índios, não falavam *com* eles nem os tomavam como interlocutores reais. O destinatário efetivo era o governo português [...] Pela disciplinarização da língua indígena, pretende-se 'saber' a língua, mas se está sobretudo modificando-a no sentido dos modelos ocidentais (europeu)"[22]. Basta recuperarmos o exemplo dado por Bosi sobre os poemas de Anchieta escritos e falados em tupi. Esses exemplos são ínfimos perto da complexidade da temática, e só foram trazidos para mostrar como as relações entre o colonizador e o colonizado são ambíguas. Para justificar, trago uma vez mais um trecho da análise de Bosi sobre o Padre Anchieta.

> O fato de ter vivido inspirado pela sua inegável boa-fé de apóstolo apenas torna mais dramática a constatação desta quase-fatalidade que divide o letrado colonizador em um código para uso próprio (ou de seus pares) e um código para o uso do povo. Lá o símbolo e a efusão da subjetividade; aqui o didatismo alegórico rígido, autoritário. Lá a mística da *devotio moderna*; aqui, a moral do terror das missões[23].

17 Idem, p. 65.

18 Idem, p. 66.

19 Idem, p. 68.

20 ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

21 Idem, p. 87.

22 Idem, p. 88.

23 BOSI, op. cit., p. 93.

Contradições, contrastes, ambiguidades vividas pelos intelectuais que moravam na colônia. Com Antonio Vieira não foi diferente, como podemos ver no filme e em sua trajetória de vida.

A trajetória religiosa e política de Vieira encheu quase todo o século XVII, na sua maior parte neste país, que considerava a sua segunda pátria, escreveu Eugênio Gomes (1988) nos estudos críticos que fez sobre Antonio Vieira. Conselheiro de reis, confessor de rainhas, preceptor de príncipes, diplomata em cortes europeias, defensor de cristãos-novos e com igual zelo missionário no Maranhão e no Pará, para os indígenas Vieira era "Paiaçu" (Padre Grande ou Pajé-Grande). Embora o filme apresente o padre na sua juventude convencendo seus colegas sobre a necessidade de aprender a língua dos índios, são poucos os momentos em que a presença do índio é marcante na ação. Apenas no momento em que os holandeses invadem o colégio, roubam e agridem o padre, os índios armados com flechas fazem uma figuração no filme defendendo o colégio e os padres, ou, quando Vieira prega para negros, colonos e índios, a igualdade entre os homens, afinal, diz: "*E entre cristão e cristão não há diferença de nobreza, nem diferença de cor. Não há diferença de nobreza porque todos são filhos de Deus; nem há diferença de cor porque todos são brancos*". A brancura de todos se deu pelo batismo. Depois dessas sequências, o índio só aparece nos discursos ou nos sermões, como no *Sermão da Epifania,* pregado na Capela Real, em 1662, perante a rainha viúva dona Luísa, que regeu os negócios da monarquia durante a minoridade de D. Afonso VI, como vimos anteriormente. Esse *Sermão* foi pronunciado quando ele e outros missionários estavam retornando a Lisboa expulsos pelos colonos após uma série de atritos causados pela questão do cativeiro. "O pregador, valendo-se da presença da regente e do menino, futuro rei, pede que os jesuítas voltem ao Maranhão e possam implantar missões autônomas em relação aos senhores de escravos"[24]. O Sermão é considerado exemplar pelos estudiosos de Vieira por apresentar abertamente os conflitos sociais, "os interesses em jogo, obrigando o discurso ora avançar até posições extremas, ora a compor uma linguagem de compromisso"[25]. O púlpito sagrado era o palco para Vieira, era o local onde se colocava em situação de combate, de defesa ou ataque. Local onde mostrava a força da palavra e a dimensão que a retórica podia alcançar. Utilizando-se do método parenético, transformando ideias em argumento teológico, "engenhoso processo de acomodação analógica entre um ou mais episódios do Velho ou do Novo Testamento e determinado acontecimento histórico, que o pregador tomava a si explicar ou interpretar por esse meio"[26], Vieira transforma esse processo acomodatício entre o sagrado e o particular em recurso estratégico para expor seus pensamentos e convencer, fazer vibrar ou intimidar o público para o qual se dirigia.

Sequências de pregações tão bem compostas e mostradas no filme de Manuel de Oliveira que podemos acompanhar e entender, mesmo que através dos fragmentos de *Sermões*, por que Fernando Pessoa nomeou Vieira de "imperador da língua portuguesa", e por que, por exemplo, o *Sermão da Sexagésima* (1655) é considerado o resumo de seu método e a verdadeira arte de pregar.

24 Idem, p. 134.
25 Idem, ibidem.
26 GOMES, op. cit., p. 11.

Mas nos Sermões estão também as contradições do pregador. Se a atividade do missionário foi a que exerceu com devotamento, enfrentando ao mesmo tempo o trabalho de catequese e a agressividade dos colonos portugueses sobre os índios, também é verdade que o compromisso político com esses mesmos colonos, de "descer com os portugueses ao sertão, domesticar e reduzir os aborígines à obediência; enfim, trazê-los a Belém do Pará e a São Luís para trabalharem metade do ano nas roças dos colonos"[27], mostrava as contradições da Igreja e e as de Vieira como missionário.

Se o filme mostra um Vieira que desde as primeiras pregações em público tratava dos problemas sociais dos negros, condenando de maneira inapelável o aviltamento da condição humana, também deixa transparecer no seu discurso, "o princípio estabelecido do cativeiro justo"[28]. Para mostrar a consciência que Antonio Vieira tinha sobre as contradições da Igreja Católica e as suas, cabe abordar a proposta conciliatória de Vieira aos colonos do Maranhão. Na proposta, Vieira explica aos colonos os três tipos de índios existentes no Maranhão: os escravos que já estão na cidade; os que vivem nas aldeias de el-rei como livres, e os que moram nos sertões. Os *escravos da cidade* que serviam diretamente aos colonos. Como já tinham sido herdados ou havidos de má-fé, podiam ter o direito de escolher entre sair do cativeiro ou continuar nos trabalhos que faziam. A proposta, no caso, é oferecer-lhes a liberdade de ir para "as aldeias de El-Rei", que são missões jesuítas apoiadas moralmente pela Coroa. *Os escravos das aldeias de el-rei.* Nada havia a propor porque já eram livres, de acordo com Vieira. E, por último, *os que vivem nos sertões.* Destes só poderiam ser tirados aqueles que já estivessem cativos de tribos inimigas e na iminência de serem mortos. Os colonos os libertariam trazendo-os à cidade como escravos. É o que se chamava de "operação resgate", pela qual os portugueses levavam consigo os condenados, os "índios de corda"[29]. Imagem trazida por Saraceni na primeira parte da vida de Anchieta, índios amarrados em corda, apenas para lembrar.

As contradições e ambiguidades estão enraizadas desde as origens. Antonio Vieira, apesar de dizer que o Brasil era sua segunda pátria e lutar em favor dos indígenas da Província do Brasil, era antes de tudo missionário devoto da Companhia de Jesus e do Reino de Portugal. E aqui concordo com Bosi quando diz:

> O interesse que ainda hoje desperta a sua obra extensa e vária (207 sermões, textos exegéticos, profecia, cartas, relatórios políticos...) só tem a ganhar se for norteado por um empenho interpretativo que consiga extrair dela a riqueza das suas contradições, que são as do sistema colonial como um todo, e que só a experiência brasileira, de per si, não explica[30].

E se precisamos, como nos diz Bosi, considerar o óbvio e lembrar que a ação de Vieira se deu em pleno antigo regime, antes que a crítica das Luzes começasse a arranhar a metafísica social incrustada nos estamentos, creio que é necessário considerar o óbvio de que o cinema é também uma representação, que mesmo tendo nos chamados *documentos* históricos e literários a base para a construção de seus argumentos, ele é ficção e construção de um olhar sobre

27 BOSI, op. cit., p. 136.
28 GOMES, op. cit., p. 15.
29 BOSI, op. cit., p. 139.
30 Idem, p. 119.

o objeto escolhido. E porque a ficção permite que cada um tenha sobre ela uma leitura, considero interessante discutir os filmes nesta ótica: a da força da palavra e da ambiguidade contidas nos discursos, nos afetos e nas relações do Padre Anchieta e do Padre Vieira com o Brasil e com os índios do Brasil.

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, JOSÉ DO BRASIL. Direção: Paulo César Saraceni. Gênero: drama. Argumento e roteiro: Marcos Konder Reis e Paulo César Saraceni. Fotografia: Marco Bottino. Fotografia de cena: José Reinaldo Lutti. Montagem: Ricardo Miranda. Música: Sérgio Guilherme Saraceni. Arranjos: Luiz Roberto Oliveira. 1977.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

GOMES, Eugênio. Apresentação. In: Vieira, Antonio. **Sermões**. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

JESUS, Samuel de. **Saudade. Da poesia medieval à fotografia contemporânea, o percurso de um sentimento ambíguo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

PALAVRA E UTOPIA. Direção: Manoel de Oliveira. Gênero: drama. Argumento e roteiro: Manoel de Oliveira. Montagem: Valérie Loiseleux. 2000.

TOLEDO, Roberto Pompeu. **A capital da solidão. Uma história de São Paulo das origens a 1900**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

O piloto-aprendiz e o engenheiro-mestre: O ensino esportivo do automobilismo em *Dias de trovão* e *Carros*

Rafael Duarte Oliveira Venancio
Doutor em Meios e Processos Audiovisuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Professor Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
E-mail: rdovenancio@gmail.com

Resumo: A proposta da resenha é de apresentar dois filmes que relatam o ensino do automobilismo através da relação entre um mestre e um aprendiz, sendo um filme *blockbuster* (*Dias de trovão*, 1990, de Tony Scott) e outro uma animação focada no público infantil (*Carros*, 2006, de John Lasseter). A ideia central é mostrar como a aprendizagem do esporte, no caso o automobilismo, é midiatizada pelo cinema através da ideia de uma educação calcada na figura de um aprendiz e de um mestre, construindo um imaginário do esporte próximo daqueles postos pelas narrativas maravilhosas.

Palavras-chave: cinema; desenho animado; automobilismo; educação esportiva.

Abstract: The purpose of the review is to present two movies about motoring school through the relationship between a master and an apprentice, one a blockbuster film (*Days of Thunder*, 1990, Tony Scott) and the other an animation focused in children's audience (*Cars*, 2006, John Lasseter). The main idea is to show how sports learning, in this case the motor racing, is mediated by cinema through the idea of an education grounded in the figure of an apprentice and a master, building a sports imagery close to those constructed by the wonderful narratives.

Keywords: cinema; animation; motoring; sports education.

1. INTRODUÇÃO

O automobilismo é um dos esportes mais midiatizados na cena contemporânea comunicacional. Seja pelas transmissões jornalísticas, pelo cinema ou pelo universo da publicidade, o esporte de competir em corridas de carros conduz um ideário demarcado de audácia, heroísmo, competição e tecnologia. Dentro desse cenário, é notório os filmes que visam demonstrar a iniciação no automobilismo.

Atualmente, a entrada no esporte se dá pela obtenção de uma carteira especial, conhecida como licença. Ela é obtida em um processo pedagógico, em escolas de pilotagem, com aulas teóricas e práticas, passando pela legislação automobilística, fundamentação teórica mecânica e técnicas de pilotagem.

Esse modelo encontra seus pioneiros em pilotos como Jim Russell (inglês que educou Emerson Fittipaldi nas corridas europeias de carros fórmula), Skip Barber, Paul Frère, Piero Taruffi e outros que construíram escolas e escreveram livros didáticos sobre o assunto. No entanto, essa realidade não é demonstrada nos filmes sobre a iniciação automobilística. O que vemos é mais uma relação narrativizada de "aprendiz e mestre" em plena atuação do esporte, sem um momento didático anterior.

Com isso, a presente resenha apresenta dois filmes que relatam o ensino do automobilismo por meio desse paradigma fílmico, sendo um filme *blockbuster* (*Dias de trovão,* 1990, de Tony Scott) e outro uma animação focada no público infantil (*Carros*, 2006, de John Lasseter), ambos focados na mesma categoria do automobilismo (*stock car*, conhecido como *turismo* no Brasil) e no mesmo ambiente (a categoria máxima de *stock car* estadunidense, a Nascar).

A ideia central é mostrar como a aprendizagem do esporte, no caso o automobilismo, é midiatizada pelo cinema pela ideia de uma educação calcada na figura de um aprendiz e de um mestre, construindo um imaginário do esporte próximo daqueles postos pelas narrativas maravilhosas. Assim, o automobilismo vira mais uma das estórias que envolvem o cotidiano do esporte.

2. AS NARRATIVAS MIDIÁTICAS DE *DIAS DE TROVÃO* E *CARROS*: SIMILARIDADES E ATUALIZAÇÕES NO AUTOMOBILISMO *STOCK CAR*

Criada em 1948, a Nascar é a principal categoria de corrida de *stock cars* nos Estados Unidos. Sua principal marca são circuitos ovais onde pilotos competem provas de longa distância. Normalmente, há uma categoria principal — que, pela maior parte de sua existência recebeu o nome de Winston Cup — e categorias de formação.

Tanto *Dias de trovão* como *Carros* utilizam a Nascar de maneira ficcional, porém vinculada com elementos da realidade automobilística. Tal como veremos a seguir, ambos deixam claro ao público, sua ligação com a categoria bem como a representação imaginária do processo de iniciação e de desenvolvimento de um piloto-aprendiz e de um engenheiro-mestre.

É nessa relação que, inclusive, há maior influência da demarcação de um público. Um, voltado ao público mais "adulto jovem" do universo *blockbuster*, e outro para um público infantil, inclusive em sua forma de realização: a do desenho animado. Com isso, o "adulto jovem" *Dias de Trovão* e o infantil *Carros* falam sobre o mesmo assunto, na mesma categoria de competição esportiva, mas modalizando o imaginário.

2.1. Dias de Trovão

Lançado em 1990 e com 108 minutos, *Dias de trovão* segue Cole Trickle (Tom Cruise) em sua iniciação no mundo da Nascar. Com pilotos, engenheiros, donos de equipe, jornalistas e carros ficcionais (baseados em figuras notórias), mas com todas menções reais ao calendário de pistas Nascar, *Dias de trovão* quer representar uma possível temporada da categoria no final dos anos 1980.

Para Trickle conseguir seu objetivo, ter sucesso na Nascar ganhar a sua principal prova, a Daytona 500, o dono da equipe, Tim Daland (Randy Quaid), dono de uma concessionária Chevrolet, contrata um engenheiro aposentado, Harry Hogge (Robert Duvall), para chefiar a equipe de boxes de Trickle.

Nas primeiras provas da Nascar, Trickle comete erros básicos ao não se adaptar aos carros largos de *stock car*, não se acostumar com a comunicação de equipe, não lidar com o jeito de pilotar usado na categoria, bem como o manejo do carro. Assim, suas primeiras provas terminam com abandonos por batidas ou por equipamentos, especialmente o motor, danificados.

Ao confrontar Trickle, Hogge descobre que ele não tem noções básicas de mecânica ou da terminologia do esporte. Hogge inicia um treinamento com exemplos de sua experiência, treinos e exercícios em plena prova. Durante o treinamento, Trickle consegue ganhar força no campeonato a ponto de incomodar na pista o campeão do ano passado, Rowdy Burns (Michael Rooker).

Em uma corrida apertada, ambos se envolvem em um acidente de múltiplos carros (*The Big One*, na terminologia Nascar) e ambos precisam de cuidados médicos. No processo de tratamento, Trickle é substituído por outro novato, Russ Wheeler (Cary Elwes), que despreza os procedimentos de Hogge, mas consegue bons resultados.

Trickle, apaixonado pela neurocirurgiã que o atendeu (Nicole Kidman), retorna para as pistas e encontra em Wheeler seu principal inimigo. Burns, agora amigo de Trickle, está impedido de correr e deve a seus patrocinadores. Trickle, comovido, resolve abandonar a sua equipe, desrespeitosa a ele e a Hogge, e resolve correr com as cores de seu rival de outrora na Daytona 500 para pagar as dívidas do impossibilitado Burns.

Com dificuldades, mas com ajuda de um arrependido Daland, Trickle consegue vencer a Daytona 500 na última curva, após estar em último, usando apenas as lições de Hogge. Na festa da vitória, Trickle e Hogge apostam uma corrida, em tom de galhofa, para ver quem é o mais rápido, com os pés, dos dois.

2.2. Carros

Produzido pela Pixar em 2006, *Carros* é um filme de animação de 116 minutos que acontece em uma versão ficcionalizada da Nascar. Nesse mundo, onde os carros antropomorfizados pilotam por si mesmos, as referências à essa realidade são feitas por trocadilhos, homenagens de *design* e, até mesmo, dubladores.

Relâmpago McQueen (dublado por Owen Wilson) é um novato que chegou na corrida final da Copa Pistão (Piston Cup, um trocadilho com uma das copas mais tradicionais da Nascar, a Winston Cup) empatado com o atual campeão, Strip Weathers, o Rei (claramente um Plymouth Superbird usado pelo dublador, o multicampeão da Nascar, Richard Petty, também conhecido como Rei) e Chick Hicks (dublado por Michael Keaton).

Ansioso para chegar antes de seus rivais na Califórnia, palco da última corrida, Relâmpago acaba se perdendo, no meio do caminho, ao cair do seu transportador. Com esse acidente, destrói a pista da pequena cidade de Radiator Springs. Condenado a consertar a pista, Relâmpago fica longe da mídia e irritado por apenas ter uma pista de terra para treinar. Além disso, encontra no juiz da cidade, o Dr. Doc Hudson (dublado por Paul Newman), uma fonte de repúdio ao seu *status* de competidor de automobilismo.

Os dias passam, e Relâmpago conhece mais a cidade e seus moradores. O astro da Copa Pistão se comove com a decadência causada pelo desuso da Rota 66 perante a via expressa. Com isso, entra em contato com a história de cada morador de Radiator Springs e começa a ajudá-los a revitalizar a cidade.

Por fim, a última história pessoal que ele conhece é a do próprio Doc. Ao observá-lo correr com maestria na pista de terra, ele descobre que Doc é o tricampeão da Copa Pistão, o Fabuloso Hudson Hornet (um carro real que venceu a Nascar três vezes: 1951 e 1953 com Herb Thomas pilotando e em 1952 com Tim Flock). Com a história de vida de Doc, Relâmpago aprende lições de como pilotar com o jeito da antiga escola da Copa Pistão e sobre responsabilidade na pista.

A mídia descobre o paradeiro de Relâmpago, graças a uma informação dada por Doc, e ele é levado para a Califórnia para competir na corrida final da Copa Pistão. Visivelmente abalado pelo modo como saiu de Radiator Springs, Relâmpago não parecia preparado para correr, mas ao notar que seus amigos da cidade seriam sua equipe de Box, chefiada pelo engenheiro Doc, ele resolve tentar.

Ao notar a falta de esportividade de Chick Hicks e o acidente sofrido pelo Rei, Relâmpago desiste de ganhar a corrida e ajuda o campeão. O título vai para Hicks, mas os olhares ficam sobre Relâmpago, que resolve, com sua notoriedade, ajudar a comunidade que o recebeu, transportando seu QG para Radiator Springs, revitalizando a cidade.

3. IMAGINÁRIO DO ESPORTE: APRENDIZ E MESTRE VINCULADOS COM AS FUNÇÕES NARRATOLÓGICAS

Roger Ebert, em sua resenha para o *Chicago Sun-Times*, deixou claro que o filme parecia seguir uma fórmula tradicional, repetidas em filmes anteriores de Tom Cruise, tal como *Top Gun — Ases Indomáveis* (1986), *A cor do dinheiro* (1986) e *Cocktail* (1988). Ela seria composta por nove elementos:

1. A personagem de Tom Cruise, invariavelmente um jovem e inocente, mas naturalmente talentoso que pode ser o melhor, se conseguir domar seu espírito.

2. O Mentor, um homem mais velho, que se construiu sozinho e esteve na mesma situação antes. Ele sabe reconhecer talento quando o vê e tem fé no jovem mesmo quando ele estraga tudo porque seu espírito livre impediu o melhor dele.

3. A Mulher Superior, usualmente mais velha, mais alta e mais madura que a personagem de Tom Cruise, que funciona enquanto mentora para seu espírito, enquanto o Mentor supervisiona seu Trabalho.

4. O Trabalho, que o jovem talentoso precisa dominar.

5. A Arena, na qual o jovem é testado.

6. O Arcabouço, constituído pelo conhecimento especializado que o filme sabe tudo e que nós precisamos aprender.

7. O Caminho, uma jornada para visitar os principais lugares onde o mestre do trabalho testa um outro.

8. O Protoinimigo, o cara mau do começo do filme, que é um oponente para o herói praticar. Em um primeiro momento, a personagem de Tom Cruise e o Protoinimigo não se gostam, mas, eventualmente, depois de um batismo de fogo, eles aprendem a gostar um do outro.

9. O Inimigo Final, um cara mau de verdade que aparece no fim do filme para dar ao herói um teste de sua habilidade, de sua habilidade de aprender, de seu amor, de seu trabalho e de seu conhecimento da Arena e do Arcabouço[1]

Tal fórmula estaria enraizada em um fenômeno cultural encabeçado pela narrativa cinematográfica. Aqui vale a pena lembrar que, para correntes idealistas, o conceito de cultura é resumido "como aquilo que está por trás das atitudes de um povo, ou seja, uma estrutura inconsciente que modela os comportamentos, pensamentos e posicionamentos das pessoas no mundo; como um modelo, uma estrutura, um padrão"[2]. Isso se bifurca em três principais correntes:

1. Cultura como sistema cognitivo, que estuda os modelos de comunicação construídos por membros de uma comunidade;

2. Cultura como sistemas estruturais, onde a cultura é definida como "um sistema simbólico que é uma criação acumulativa da mente humana (Claude Lévi-Strauss);

3. E cultura como sistemas simbólicos, ou seja, a cultura não é considerada como um complexo de comportamentos, é uma teia de significados que o mesmo homem teceu, que precisa desesperadamente dos programas entendidos como "um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções (que os

1 EBERT, R. Days of Thunder. **Chicago Sun-Times**. Chicago, 27 jul. 1990. Disponível em: <www.rogerebert.com/reviews/days-of-thunder-1990>. Acesso em: 16 jun. 2015.

2 CUNHA, R. C. V. **Os conceitos de comunicação e cultura em Raymond Williams**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2010, p. 22.

> técnicos de computador chamam de programa) para governar o comportamento" (Clifford Geertz)[3].

Assim, a condição de cultura descrita, por exemplo, por Lévi-Strauss é de um completo refazer, posto pelo *bricoleur*. Agente cultural por excelência, a atividade humana da bricolagem é um mecanismo de cultura de perpétuo fluxo com rememorações, transformações e atualizações:

> Olhemos [o *bricoleur*] em atividade: excitado por seu projeto, sua primeira providência prática é, no entanto, retrospectiva: ele deve voltar-se para um conjunto já constituído, formado de instrumentos e de materiais; fazer-lhe ou refazer-lhe o inventário; enfim e sobretudo, estabelecer com ele uma espécie de diálogo para inventariar, antes de escolher, as respostas possíveis que o conjunto pode oferecer ao problema que ele lhe apresenta[4].

É no universo do *bricoleur* que o universo da Cultura se expande para as práticas sociais mais simples tal como o esporte. A prática do esporte possui atividades culturais e comunicacionais, tal como o cinema com essa temática possui, relacionadas graças a esse eterno refazer que a Cultura possui de acordo com Lévi-Strauss. "Eterno refazer" esse que é a própria matéria do imaginário.

Com isso, temos aqui uma noção de imaginário próxima daquela de Jacques Lacan e de seu sistema RSI (Real, Simbólico, Imaginário). Se o Real é inalcançável e o Simbólico é a ordenação desse real por meio da linguagem, causando suas faltas e falhas no inconsciente do sujeito, o imaginário é o lugar do desejo, da completude, das *nuvens*:

> É neste contexto que a ideia lacaniana de nuvem surge: não são os objetos, mas nuvens encantadoras através das quais o desejo se aliena na relação do sujeito com o objeto a. É neste tipo de relação que encontraremos o fantasma [fantasia], representado graficamente pelo sujeito dividido conectado ao objeto a ($◊a). É possível dizer, mesmo, que se não forjar sua aderência ao objeto a, aderência de natureza imaginária, o sujeito não fala, não se move, não se expressa e não significa [...]. O fantasma ($◊a) se apresenta como a fórmula a partir da qual é possível vislumbrar o modo pelo qual o pequeno objeto a — que se desprende da linguagem, ou, mais exatamente, do deslizar incessante dos significantes — vai aderir-se ao sujeito (dividido) que a ele se agarra como a alma vazia a aprisionar o sentido de si mesma. Em termos mais simples, "o fantasma nada mais é que a junção entre aquele que é faltante e o seu objeto, junção cimentada pelo desejo. O sujeito dividido, barrado, instituído pelo simbólico, vincula-se ao objeto que o completa imaginariamente"[5].

Assim, o "eterno refazer" da cultura é o Imaginário construído através da lógica de interação entre Real e Simbólico no sistema lacaniano. Interação essa mediada pela linguagem, "o espaço onde o homem existe e no qual o universo convencional dos signos estrutura o seu pensamento e constitui a sua cultura"[6]. Para A. J. Greimas[7], esse lugar é no "discurso [que], considerado no nível de sua superfície, aparece assim como um desdobramento sintagmático salpicado de figuras polissêmicas, carregadas de virtualidades múltiplas, reunidas frequentemente em configurações discursivas contínuas ou difusas".

3 Idem, p. 28.

4 LÉVI-STRAUSS, C. **La pensée sauvage.** Paris: Plon, 1962, p. 28.

5 BUCCI, E.; VENANCIO, R. D. O. Valor de Gozo: um conceito para a crítica da indústria do imaginário. **Revista Matrizes**. vol. 8, n. 1, pp. 141-158, jan./jun. 2014, p. 149.

6 VOGT, C. Os dois labirintos. In: VOGT, C. **Linguagem, pragmática e ideologia**. 2. Ed. São Paulo: Hucitec, 1989, p. 72.

7 GREIMAS, A. J. Os atuantes, os atores e as figuras. In: VÁRIOS. **Semiótica Narrativa e Textual.** São Paulo: Cultrix/Edusp, 1977, p. 195.

Só que apenas algumas figuras do discurso, movidas pela sua inclusão em papéis atuacionais, podem ser chamadas de *atores* desse "princípio dinâmico de contradições" que é a narrativa. Para Greimas[8], o ator é muito mais que a união entre estruturas narrativas e discursivas, dos papéis atuacionais e temáticos, ele é o "lugar de investimento destes papéis, mas também de sua transformação, pois o fazer semiótico, que opera no quadro dos objetos narrativos, consiste essencialmente no jogo de aquisições e de desperdícios, de substituições e de trocas de valores, modais ou ideológicos".

O conjunto desses atores forma modelos, cujo "modo de existência é o do microuniverso descrito. Mas, ao mesmo tempo, eles são mais gerais que os conteúdos particulares e aparecem como invariantes, como tipo de organização da significação em microuniversos, dos quais os conteúdos investidos não são senão variáveis"[9].

Os modelos acima mencionados são os chamados *modelos atuacionais* (ou *modelos actanciais,* dependendo da tradução utilizada) e são o resultado de suas reflexões acerca dos trabalhos de Propp e Souriau. Do primeiro, é retirada a noção de que "os atuantes, que são classes de atores [...], possuem um estatuto metalinguístico em relação aos atores; pressupõem acabada, além disso, a análise funcional, isto é, a constituição de esferas"[10].

Assim, o conto maravilhoso russo, tal como Propp estabelece, é uma articulação de sete personagens: vilão [*villain*], provedor [*donor (provider)*], auxiliar [*helper*], pessoa procurada e seu pai [*sought-for person (and her father)*], mandante [*dispatcher*], herói [*hero*] e falso herói [*false hero*]. Em Souriau, por sua vez, há seis funções: "*Leão*, a Força temática orientada; *Sol*, o Representante do Bem desejado, do valor orientado; *Terra*, o Obtenedor virtual desse Bem (aquele para o qual trabalha o *Leão*); *Marte*, o Oponente; *Balança*, o Árbitro, atribuidor do Bem; *Lua*, o Auxílio, reduplicação de uma das forças precedentes"[11].

Ao retrabalhar as tipologias de papéis propostas por Souriau e Propp, Greimas chegou a um modelo atuacional, composto por seis atuantes: "o Sujeito (o *Leão* de Souriau e o *hero* de Propp), o Objeto (*Sol* de Souriau e o *sought-for person* de Propp), o Destinador (*Balança* de Souriau e o *dispatcher* de Propp), o Destinatário (*Terra* de Souriau), Adjuvante (*Lua* de Souriau e *helper* e *donor* de Propp) e o Oponente (*Marte* de Souriau e *villain* e *false hero* de Propp)"[12].

Além disso, levando em conta as relações entre os atuantes, Greimas[13] desenha a estrutura geral do modelo atuacional onde "ele é um todo inteiramente fundado sobre o objeto do desejo do sujeito e situado, como objeto de comunicação, entre o destinador e o destinatário, sendo o desejo do sujeito, por seu lado, modulado em projeções do adjuvante e do oponente". Dessas relações, o próprio Greimas[14] vê a possibilidade de uma representação gráfica do modelo atuacional:

8 Idem, ibidem.

9 GREIMAS, A. J. **Semântica estrutural**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1973, pp. 223-224.

10 Idem, pp. 228-229.

11 Idem, p. 230.

12 PRINCE, G. **A Dictionary of Narratology.** Lincoln: U. Nebraska Press, 2003, pp. 1-2.

13 GREIMAS, A. J., 1973, pp. 235-236.

Destinador -> Objeto -> Destinatário

desejo

Adjuvante -> Sujeito <- Oponente

Podemos assim verificar uma vinculação entre o modelo atuacional da Narratologia de Greimas com a análise de Roger Ebert para o filme *Dias de trovão*. Tal como o crítico disse, no filme de Tom Cruise,

> O Trabalho é o automobilismo *stock car*. O Mentor é Robert Duvall enquanto um veterano líder de time de corrida. A Mulher Superior é a médica (Nicole Kidman), que é atraída pela energia bruta do herói, mas força ele a amadurecer ao estabelecer a linha do comportamento responsável. A Arena é o autódromo e o Arcabouço inclui termos técnicos tal como o "slipstreaming", RPMs, temperatura de pneus e quando se deve passar por fora ou por dentro. O Protoinimigo é um piloto chamado Rowdy (Michael Rooker), que desafia o herói a duelos de corridas, inclusive um dentro do próprio hospital. O Inimigo Eventual (Cary Elwes) é um piloto chamado Wheeler que gostaria de pressionar o piloto no guardrail e matá-lo. E o Caminho é o circuito sulista de *stock car*, acabando na cidade sagrada de Daytona[15].

Dessa forma, é possível equalizar os modelos de Greimas e Ebert para uma compreensão maior acerca da construção imaginária narrativa feita por *Dias de trovão*. O Sujeito é a personagem de Tom Cruise e o Objeto é o Arcabouço que deve ser levado da Arena (Destinador) para o Caminho (Destinatário). O que vincula Tom Cruise ao Arcabouço é o Trabalho (Desejo), ajudado pelo Mentor em seu trabalho técnico e pela Mulher Superior em seu trabalho moral (ambos Adjuvantes), sendo tanto o Protoinimigo, como o Inimigo Eventual, seus Oponentes.

Dessa forma, a jornada narrativa de Cole Trickle não é pelo sucesso, mas sim pelo aprendizado que é posto pelo seu Mentor, Harry Hogge. A investidura sêmica do Desejo e o Objeto são elementos pedagógicos do mundo esportivo, trabalhando com um destinador particular (determinada corrida) para um destinatário universal (o mundo das corridas).

Com isso, *Dias de trovão* demarca uma jornada de aprendizado em sua narrativa, tornando o pedagógico mais importante do que o esportivo. Isso também se verifica em *Carros*, especialmente se pensarmos no modelo atuacional que alia às ideias de Greimas à crítica de Ebert.

Em *Carros*, o Sujeito, equiparado à personagem de Tom Cruise, é Relâmpago McQueen e o Objeto/Arcabouço é o mesmo nos dois filmes. O Destinador/Arena, o Destinatário/Caminho e o Desejo/Trabalho são versões ficcionalizadas do mundo da NASCAR, trabalhadas de maneira mais fidedigna no filme anterior. O Adjuvante/Mentor é Doc Hudson que auxilia Relâmpago em seu desenvolvimento técnico de automobilismo enquanto o Adjuvante/Mulher Superior, Sally (dublada por Bonnie Hunt) auxilia no desenvolvimento moral. Por fim, o Oponente/Protoinimigo é O Rei, a quem Relâmpago inveja, porém auxilia no encerramento da história, e o Oponente/Inimigo Final é Chick Hicks.

14 Idem, p. 236.

15 EBERT, R., op. cit.

Com isso, em ambos os filmes, o importante não está na lógica esportiva, mas na pedagogia esportiva que leva o público, junto do "herói", a conhecer mais o Arcabouço ao entender a Arena, o Caminho e o Trabalho através do Mentor, que sempre ocupa a posição de engenheiro-chefe de equipe. Assim, o piloto-aprendiz, junto de seu engenheiro-mestre, realiza uma jornada pedagógica do esporte onde o objetivo não é aquele do próprio esporte — ou seja, a vitória —, mas, sim, um objetivo de vida.

A busca nesses filmes, então, não é pela glória esportiva, é a glória moral. Ao vencer, Cole Trickle, mais que comprovou seu conhecimento técnico de automobilismo, também ajudou o incapacitado Rowdy a prover sua família. Ao perder, Relâmpago McQueen, que realizou uma corrida perfeita até abdicar de cruzar primeiro a linha de chegada, ajuda O Rei e recebe o título de Campeão Moral da Copa Pistão.

4. UM ENSINO PARA HERÓIS?

No eterno refazer que é a própria matéria do imaginário, descrito por Lévi-Strauss, o nosso imaginário esportivo é permeado por nuvens onde o esporte está sempre vinculado a um mecanismo pedagógico que alia a técnica esportiva com as "lições de vida". Com *Dias de trovão* e *Carros*, mostramos o funcionamento disso no automobilismo.

Se, na realidade, na norma simbólica, um piloto é um aprendiz em escolas de pilotagem, com didáticas laborais pensadas na técnica, o imaginário midiático transforma o piloto em aprendiz de uma vida. Na escola de pilotagem, no limite, se ensina pilotar para (estar apto a) vencer; já nos filmes, se ensina pilotar para atingir um propósito de vida.

Essa não é apenas uma reflexão própria do esporte a motor, do automobilismo, em sua representação pelo cinema. Ele também cabe em outros esportes. Filmes tais como *Nós somos campeões* (*The Mighty Ducks*, 1992), *Virando o jogo* (*The Replacements,* 2000), *Hardball — O jogo da vida* (2001), *A hora da virada* (*Rebound*, 2005), entre outros, mostram essa mesma condição didática do saber-fazer o esporte aliado ao saber viver em modalidades tais como hóquei no gelo, futebol americano, beisebol e basquetebol, respectivamente.

Assim, o esporte, na ficção, entra no imaginário social como um ensino para a vida por meio da técnica. Essa é uma reflexão importantíssima para o campo da Comunicação como para o da Educação, pois dá luz a situações que são demandadas na prática.

Do lado da Educação, os professores de Educação Física e treinadores são cobrados não só para ensinar o esporte, mas também aliá-lo com a ideologia moral de vida. Já do lado da Comunicação, há o incentivo para a transmissão de histórias — reais ou ficcionais, cinematográficas ou jornalísticas — que passam esses valores. Não basta o atleta ser paradigmático em seu labor esportivo, ele também precisa ser um *role-model*, um exemplo para a vida.

A compreensão desse fenômeno, dessa função social que o esporte desempenha através da Comunicação e da Educação nos parece crucial. É, talvez, nisso que reside a grande questão de que o esporte é muito mais discutido do que praticado, sendo isso válido para qualquer modalidade. A jornada esportiva, composta por Cole Trickles e Relâmpagos McQueen no caso do automobilismo, se torna imaginariamente uma jornada pedagógica na vida, um ensino para o herói que reside em nosso "eu ideal".

REFERÊNCIAS

BUCCI, E.; VENANCIO, R. D. O. Valor de Gozo: um conceito para a crítica da indústria do imaginário. **Revista Matrizes**. vol. 8, n. 1, pp. 141-158, jan./jun. 2014.

CARROS (CARS). Direção: John Lasseter. Roteiro: Dan Folgelman, John Lasseter, Joe Ranft, Kiel Murray, Phil Lorin e Jorgen Klubien. 2006. 116 minutos. Estados Unidos.

CUNHA, R. C. V. **Os conceitos de comunicação e cultura em Raymond Williams**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2010.

DIAS DE TROVÃO (DAYS OF THUNDER). Direção: Tony Scott. Roteiro: Robert Towne. 1990. 108 minutos. Estados Unidos.

EBERT, R. Days of Thunder. **Chicago Sun-Times**. Chicago, 27 jul. 1990. Disponível em: <www.rogerebert.com/reviews/days-of-thunder-1990>. Acesso em: 16 jun. 2015.

GREIMAS, A. J. **Semântica estrutural**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1973.

_____. Os atuantes, os atores e as figuras. In: VÁRIOS. **Semiótica narrativa e textual**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1977, pp. 179-195.

LÉVI-STRAUSS, C. **La pensée sauvage**. Paris: Plon, 1962.

PRINCE, G. **A Dictionary of Narratology**. Lincoln: U. Nebraska Press, 2003.

SOURIAU, E. **Les Deux Cent Mille Situations dramatiques**. Paris: Flammarion, 1950.

VOGT, C. Os dois labirintos. In: VOGT, C. **Linguagem, pragmática e ideologia**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1989, pp. 61-76.

Atividades com *Comunicação & Educação – Ano XX – n. 2*

Ruth Ribas Itacarambi
Doutora pela Faculdade de Educação da USP. Educadora aposentada do IME-USP. Pesquisadora e Professora do Instituto Singularidades. Coordenadora do grupo GCIEM (Grupo Colaborativo de Investigação em Educação Matemática). Membro da Equipe SiteEducacional.
E-mail: ruthri@uol.com.br

O grande avanço da ciência elétrica na última geração está associado, como causa e efeito, à aplicação de agentes elétricos nos meios de comunicação, transporte, iluminação de cidades e de casas e em outros bens econômicos de produção. Além disso, estes fins são sociais, e o fato de se acharem intimamente associados à noção de lucros privados não é devido a alguma coisa que lhes seja peculiar, e, sim, por terem sido desviados para o uso particular: circunstância que investe a escola da responsabilidade de restabelecer-lhes a conexão, no espírito das próximas gerações, com os interesses científicos e sociais do povo.
(Dewey, 1916)[1]

O treinamento técnico e científico não precisa ser inimigo da educação humanística enquanto a ciência e a tecnologia na sociedade revolucionária estão a serviço da libertação permanente, do humanismo.
(Freire, 1972)[2]

As citações de Dewey e de Freire que abrem a reflexão, para as Atividades em Sala de Aula desta edição, estão apoiadas em três eixos: educação, tecnologia e literacia, presentes nos diferentes artigos numa relação intrincada e complexa.

Os conceitos de tecnologia e de literacia têm estado em permanente discussão no meio acadêmico e na mídia. As definições mais amplas de tecnologia estão apoiadas nas ideias de Dewey, para quem a tecnologia é fundamental para a humanidade, em sua opinião, ela faz parte de todos os tipos de experiências criativas e de resolução de problemas. Essas ideias estão presentes no artigo da atual edição: "Reconstruindo a tecnoliteracia: uma abordagem de múltiplas literacias", de Douglas Kellner e Richard Kahn. Observamos que os autores trazem para o estudo um novo conceito de tecnoliteracia e informam que não há concordância sobre "a articulação cada vez mais crescente entre tecnologia, educação, a construção de uma cultura globalizada, a esfera política e a economia", para os autores existem muitos pontos de vista divergentes e

1 DEWEY, J. **Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education.** Nova York: Free Press, [1916] 1966.

2 FREIRE, P. **Pedagogy of the Oppressed.** Nova York: Herder & Herder, 1972.

conflitantes sobre tecnoliteracia, "só recentemente esses debates começaram a ser desafiados por movimentos de oposição baseados em raça, classe, gênero, anti-imperialismo e no bem-estar ecológico, podemos ver que a tecnoliteracia tornou-se de uma vez múltipla em tomar diferentes formas em diferentes países e culturas, ao mesmo tempo em que se torna cada vez mais importante para as pessoas em todo o mundo". O desafio desta Atividade é conhecer e debater as ideias sobre tecnoliteracia.

No artigo, "literacia" é tratada com um outro conceito, muitas vezes utilizado por educadores e formuladores de políticas, mas de diversas maneiras e para uma ampla gama de propósitos. Em sua forma inicial, a literacia básica era equiparada à proficiência profissional, como linguagem e números que os indivíduos poderiam utilizar no trabalho e na sociedade.

A literacia em suas diferentes versões já foi objeto de reflexão em edições anteriores. No texto é lembrada a descrição da literacia pela Unesco como "um direito do Homem, uma ferramenta de capacitação pessoal e um meio para o desenvolvimento social e humano"[4]. A descrição reforça que as novas formas de escrita deverão também tornar-se requisito de cada pessoa e que a presença, cada vez mais invasora, dos meios digitais no cotidiano das pessoas pede, por isso, que a literacia digital seja dominada por todos, pois é "um prerrequisito para a criatividade, inovação e empreendedorismo, sem a qual os cidadãos não podem participar plenamente na sociedade, nem adquirir as competências e o conhecimento necessários para viver no século XXI"[5].

No artigo, de Douglas Kellner e Richard Kahn, os autores informam que a sua concepção de literacia segue Freire e Macedo[6], que a consideram como algo amarrado às questões de poder. Como os autores observam, a literacia é uma política cultural que "promove mudança democrática e emancipatória" e que deve ser interpretada como a capacidade de se envolver em uma variedade de formas de problematização e análises dialéticas de si e da sociedade.

Na perspectiva de saber interpretar as informações disponibilizadas pela mídia, trazemos o artigo de Roseane Andrelo e Wanessa Valeze Ferrari Bighetti: "*Media literacy*, memória e eleições — como jovens interpretam o apelo à memória na campanha presidencial de 2014". Segundo as autoras, esse saber é o prerrequisito fundamental para compreender as engrenagens que movem a sociedade. No artigo, lembram que em época de eleições a alfabetização midiática se faz ainda mais necessária, isso porque candidatos às vagas do poder público apelam às diferentes técnicas comunicacionais para convencer os eleitores de que são a escolha certa, e apontam no texto que uma dessas técnicas é o resgate do passado histórico.

O artigo traz a definição de *media literacy*, que orienta o trabalho de investigação. Trata da importância de resgatar o passado histórico como forma de fortalecer a identidade, do papel da escola e da família no resgate da informação, e do acesso à informação de qualidade para a democracia, como um direito básico de todo cidadão.

3 Itacarambi, R. Atividades em sala de aula. **Revista Comunicação & Educação**, v. 18, n. 2, 2013.

4 Disponível em: <http://en.unesco.org/education/themes/education-building-blocks/literacy>.

5 Idem.

6 FREIRE, P., MACEDO, D. **Literacy: Reading the Word and the World**. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1987, p. viii.

A reflexão sobre educação tem continuidade na entrevista com Sérgio Adorno: "Reflexões sobre a violência e a intolerância na sociedade brasileira", na qual relata a necessidade de uma política preventiva que leve a reforçar os vínculos da criança na família, na escola e nas instituições promotoras de lazer e educação, para que ela possa ser uma criança cuja inclinação para o mundo do crime seja minimizada.

Temos, assim, mais um papel para a escola, e o entrevistado, ao ser questionado, diz: "Para que a escola seja um espaço de aprendizado, ensino, pesquisa, convivência e aprendizado dos direitos fundamentais, ela precisa ser um lugar atraente, um lugar em que as crianças queiram ficar, queiram aprender".

A reflexão sobre a tecnologia surge quando Adorno, ao se referir sobre questões que incomodam a sociedade brasileira, como o crescimento exacerbado da violência e da intolerância, em todas as esferas, traz para a discussão a ambiguidade dos meios de comunicação, que são resultados das novas tecnologias ou tecnologias digitais.

Ainda sobre educação e tecnologia, um tema mais ameno no artigo de Luciana Coutinho Pagliarini de Souza e Angelica Caniello: "O potencial significativo de *games* na educação: análise do *Minecraft*". O artigo apresenta reflexões sobre o potencial significativo de *games* introduzidos no ambiente escolar como prática interdisciplinar e embora, sem citar, traz as orientações dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais — 1998)[7].

Nos PCNs os jogos são tratados como uma forma criativa de propor problemas e de contribuir para a formação de atitudes como enfrentar desafios. A teoria contemporânea sobre a aprendizagem nos diz que as pessoas aprendem a partir de suas experiências anteriores; elas armazenam essas experiências na memória e as utilizam para gerar simulações que facilitam na formulação de hipóteses para a resolução de problemas futuros em diferentes contextos[8].

O artigo é desenvolvido tendo as considerações de Gee sobre aprendizagem e atende as orientações curriculares à medida que enfatiza a importância do envolvimento do aluno e da criatividade.

PRIMEIRA ATIVIDADE

Literacia e tecnologia: pontos de vista divergentes e conflitantes

A atividade está organizada para os cursos de graduação, em particular, os cursos voltados para as Ciências Humanas e Tecnológicas. Tem como apoio o artigo de Douglas Kellner e Richard Kahn: "Reconstruindo a tecnoliteracia: uma abordagem de múltiplas literacias". Apresentamos a seguinte sequência didática:

1) Propor a leitura do artigo tendo como roteiro a discussão das questões:
- Qual o significado de tecnologia e de literacia digital no artigo?
- Qual a noção de tecnoliteracia abordada no artigo?

7 PCNs. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf >.

8 GEE, J., P. Bons *videogames* e boa aprendizagem. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 27 n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 1 jul. 2013.

- Que tipos de conhecimentos são decorrentes da tecnoliteracia, segundo os autores do artigo?
- Que tipos de práticas podem desenvolver a tecnoliteracia de maneira mais eficiente ou mesmo que formações institucionais a tecnoliteracia pode melhor servir e ser servida?

2) Fazer a síntese, em grupo, das considerações consultando os significados de tecnologia e de literacia em diferentes artigos de edições anteriores da revista, algumas sugestões:

Itacarambi, R. Atividades em Sala de Aula. **Revista Comunicação e Educação**, v. 18, n. 2, 2013.

Fígaro, Roseli Aparecida Paulino. Uma pedagogia para os meios de comunicação (entrevista com Guillermo Orozco Gómez). **Revista Comunicação e Educação**, v. 12, 1998.

3) No desenvolvimento da narrativa, os autores citam Freire:

"O treinamento técnico e científico não precisa ser inimigo da educação humanística enquanto a ciência e a tecnologia na sociedade revolucionária estão a serviço da libertação permanente, do humanismo"[9].

Localize esta citação no texto sugerido de Freire e registre o contexto.

Como você interpreta esta referência no artigo "Reconstruindo a tecnoliteracia: uma abordagem de múltiplas literacias"? Qual a relação construída pelos autores entre tecnologia e literacia: a tecnoliteracia?

4) Com estas reflexões veja a citação seguinte do artigo:

"Literacia tecnológica é um termo de pouco significado e muitos significados"[10].

Você concorda com essa citação? Como os autores a desenvolvem na construção de sua narrativa?

SEGUNDA ATIVIDADE

Literacia tecnológica: os muitos significados

A presença do jovem na sociedade atual é marcada pelas tecnologias, em especial as tecnologias digitais, e gera pontos de vista conflitantes, para famílias e educadores. O artigo das autoras Roseane Andrelo e Wanessa Valeze Ferrari Bighetti: "*Media literacy*, memória e eleições — como jovens interpretam o apelo à memória na campanha presidencial de 2014", apresenta o estudo sobre a alfabetização midiática de jovens, pesquisa que envolveu sujeitos de 17 e 18 anos de uma escola no interior de São Paulo. Nesse artigo, a questão do acesso à informação por meio das tecnologias digitais é apresentada como primordial para a democracia.

9 FREIRE, P. , 1972, op. cit.

10 TODD, R. D. **The Natures and Challenges of Technological Literacy**. In: DYRENFURTH, M. J.; KOZAK, M. R. (eds.) Technological Literacy. Peoria, IL: Glencoe, McGraw-Hill, 1991.

A atividade é destinada aos alunos da escola básica (jovens de 14 a 18 anos), professores e graduandos de diferentes licenciaturas. A sequência que propomos é:

1) Discutir com os alunos quais os principais candidatos da última eleição presidencial (2014) e se lembram do programa de cada um que foi divulgado nas redes midiáticas.
2) Solicitar que consultem e registrem os principais itens do programa de cada candidato, ainda disponível na internet: <www.eleicoes2014.com.br/candidatos-presidente>.
3) Organizar os alunos em grupos de modo que cada grupo tenha como função defender o programa de um candidato e promover o debate sobre os programas.
4) Solicitar a leitura individual do artigo, ressaltando os seguintes pontos:

- Não basta garantir o acesso à informação é preciso formar cidadãos capacitados para "ler", interpretar e saber fazer uso das informações fornecidas pela mídia.
- O que as autoras definem como habilidades midiáticas de *media literacy*, ou mídia-educação.
- Qual a definição de *media literacy* proposta no artigo.
- O que diferencia história de memória.

5) Promover a discussão sobre os esses pontos tendo como referência o artigo.
6) Propor a leitura das considerações finais do artigo, discutir em grupo e analisar a pertinência das conclusões, para eles, jovens, em especial as seguintes:
   – O acesso facilitado à informação, fato que se deve especialmente à internet, dá aporte ao pensamento crítico do jovem eleitor, visto que oferece diversos pontos de vista e permite aprofundamento no assunto.
   – A família e a escola são os principais responsáveis pela formação do pensamento crítico relacionado à mídia. São eles os principais promotores/mediadores de debates que levam à reflexão e à formação de opinião.

TERCEIRA ATIVIDADE

A intolerância na sociedade e sua expressão pela tecnologia

A reflexão sobre a violência tem sido objeto de estudos nesta seção, tendo como referência vários artigos que tratam do tema. Nesta edição, vamos abordar da violência presente nas redes sociais, que surge com o avanço das tecnologias e é apontada por Adorno. O artigo que serve como base para a atividade é a entrevista com Sérgio Adorno: "Reflexões sobre a violência e a intolerância na sociedade brasileira".

A reflexão do tema está organizada na atividade a seguir e é destinada aos professores e alunos do ensino médio e também aos professores e alunos que se interessem pelo tema, de diversos cursos de graduação.

1) Leitura crítica da entrevista enfatizando os seguintes itens:

- Os protestos verbais, linchamentos morais e físicos, a intolerância e violações dos Direitos Humanos que aparecem principalmente na mídia, segundo o estudo da ONG Article 19[11].
- A dimensão que esses discursos *on-line* alcançam, e o dano potencial que podem provocar no processo democrático.
- Como a mídia reflete essas questões de intolerância.

2) Discutir as opiniões dos alunos fazendo um painel das considerações mais citadas.
3) Fazer um levantamento entre os alunos para verificar quem já foi vítima de intolerância nas redes sociais. Identificar e registrar o tipo de intolerância com: opinião, gênero, moral, raça entre outros.
4) Discutir com os alunos como enfrentar essas intolerâncias e o desgaste que provocam na vítima e possíveis políticas preventivas.
5) Adorno aponta que uma forma de combater a violência é: "A política preventiva tem que estar reforçando os vínculos da criança na família, na escola e nas instituições promotoras de lazer, educação, para que ela possa ser uma criança em que a inclinação dela no mundo do crime seja minimizada". Você concorda?
6) Discutir com os alunos a resposta de Adorno à pergunta: "O senhor afirmou, no início dessa entrevista, que vivemos 'ondas' de violência. O que devemos esperar do futuro?".

QUARTA ATIVIDADE

A escola e os games: uma relação conflituosa

A atividade propõe a reflexão sobre a aprendizagem significativa por meio de jogos introduzidos no ambiente escolar, com a premissa de que as pessoas aprendem a partir de suas experiências anteriores. Os *games* sob diferentes formatos estão presentes nas experiências dos alunos da escola básica. Para desenvolver esta atividade, apresentamos o artigo de Luciana Coutinho Pagliarini de Souza e Angelica Caniello: "O potencial significativo de *games* na educação: análise do *Minecraft*", que analisa o potencial de *games* introduzidos no ambiente escolar como prática interdisciplinar.

A sequência didática da atividade está organizada para os alunos do ensino fundamental, seus professores e graduandos em tecnologias digitais, em particular, de Design Digital.

1) Verificar com os alunos que jogos de mesa conhecem e costumam jogar, quando e com quem jogam.
2) Fazer a mesma verificação com os jogos digitais: no computador, nos consoles (XBOX, Playstation, Wii etc.) e na internet.
3) Promover uma sessão de jogos de mesa e de *videogames*, a partir dos mais citados.

11 Disponível em: <http://artigo19.org/centro/files/discurso_odio.pdf>.

4) Discutir as diferenças entre os jogos de mesa e os digitais, indicando pontos positivos e negativos no desenvolvimento das partidas e nas relações interpessoais.
5) Verificar se os alunos conhecem e jogam o *Minecraft* em casa. Registrar a opinião deles sobre o jogo.
6) Promover duplas para jogar *Minecraft* em sala de aula. Para aqueles que não conhecem, fazer algumas simulações e sugerir os tutoriais da rede.
7) Durante as partidas, verificar se o jogo permite diferentes possibilidades e quais os caminhos seguidos pelos jogadores e como tomam suas decisões. Ao final da partida, discutir com as duplas suas estratégias e caminhos.
8) Fazer a síntese do trabalho tendo como base o artigo e as referências teóricas das autoras.

   Observamos que o artigo tem como referência o teórico Gee (2009)[12], que aponta cinco condições necessárias para que a experiência com jogos contribua para o aprendizado, condições estas que podem ser encontradas nos "bons jogos":

   • Primeira: as pessoas armazenam melhor suas experiências quando estas estão relacionadas a metas;

   • Segunda: as experiências devem ser interpretadas durante e após as ações.

   • Terceira: as pessoas devem receber *feedback* imediato durante as suas experiências para que possam reconhecer seus erros

   • Quarta: as pessoas precisam de diversas oportunidades para aplicar suas experiências anteriores em novos contextos.

   • Quinta: as pessoas precisam aprender a partir das experiências de outras, o que inclui a discussão com seus pares e a instrução dada por mentores.

   Se essas condições forem atingidas, as experiências são armazenadas e organizadas na memória de forma que as pessoas são capazes de acessá-las para construir simulações mentais que podem prepará-las para as suas ações futuras[13].

9) Cabe ao professor verificar se concorda com as condições apontadas por Gee, e quais suas dificuldades de implementação de jogos na sala de aula.

12 GEE, J., P. Bons videogames e boa aprendizagem. **Revista Perspectiva,** Florianópolis, v. 27 n. 1, jan./jun. 2009. Disponível <www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 1 jul. 2013.

13 Adaptação do texto: GEE, James. Paul. **What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy?** Nova York: Palgrave Macmillan, 2004.