

Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP – Ano XXI – n. 1 – jan/jun 2016  
Fundada em 1994, sem circular em 2004

# Comunicação & educação

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

Comunicação & Educação / Revista do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. – Ano 21, n. 1 (jan – jun. 2016). – São Paulo: CCA-ECA-USP, 2016 - 27 cm

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

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

CDD – 302.2

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

Reitor: Prof. Dr. 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 (t) (Universidade de São Paulo, USP); Irene Tourinho (Universidade Federal de Goiás, UFG); Ismail Xavier (Universidade de São Paulo, USP); Ismar de Oliveira Soares (Universidade de São Paulo, USP); Jose Luiz Braga (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos); José Manuel Morán (Universidade de São Paulo, USP/Universidade Norte do Paraná, Unopar); José Marques de Melo (Universidade de São Paulo, USP/Universidade Metodista de São Paulo, Umesp); Lindinalva Silva Oliveira Rubim (Universidade Federal da Bahia, UFBA); Marcius Freire (Universidade Estadual de Campinas, Unicamp); Margarida Maria Krohling Kunsch (Universidade de São Paulo, USP); Maria Aparecida Baccega (Universidade de São Paulo, USP/Escola Superior de Propaganda e Marketing, ESPM); Maria Cristina Castilho Costa (Universidade de São Paulo, USP); Maria Cristina Palma Mungoli (Universidade de São Paulo, USP); Maria Immacolata Vassalo de Lopes (Universidade de São Paulo, USP); Maria Lourdes Motter (t) (Universidade de São Paulo, USP); Maria Thereza Fraga Rocco (Universidade de São Paulo, USP); Marília Franco (Universidade de São Paulo, USP); Mayra Rodrigues Gomes (Universidade de São Paulo, USP); Muniz Sodré Cabral (Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ); Nilda Jacks (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS); Raquel Paiva Araujo Soares (Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ); Renata Pallottini (Universidade de São Paulo, USP); Rosa Maria Dalla Costa (Universidade Federal do Paraná, UFPR); Rosana de Lima Soares (Universidade de São Paulo, USP); Roseli Fígaro (Universidade de São Paulo, USP); Ruth Ribas Itacarambi (Universidade de São Paulo, USP/Instituto Singularidades/GCIEM — Grupo de Investigação em Educação Matemática); Solange Martins Couceiro (Universidade de São Paulo, USP); Suely Fragoso (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS); Virgílio B. Noya Pinto (t) (Universidade de São Paulo, USP)

**CONSELHO DE COLABORADORES INTERNACIONAIS**

Cristina Baccin (Decana da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nacional do Centro da Prov. de Buenos Aires, Argentina); Geneviève Jacquinot-Daleunay (Universidade de Paris-VIII e Laboratório Comunicação

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

**Comunicação & Educação** é uma publicação do Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP Integrante da Rede Ibero-Americana de Revistas de Comunicação e Cultura. Indexada no PortCOM / Portdata (Brasil), Portal Infoamerica (Espanha), Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI), Sistema Regional de Información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, Espanha y Portugal



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

(Latindex) e Rebeca (ECA-USP).

**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 Mungoli; 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:**

Adilson Citelli  
Maria da Graça Setton  
Renata Pallottini  
Rosana Soares  
Ruth Itacarambi

# EDITORIAL

*A Comunicação & Educação traz neste número contribuições muito relevantes para que o leitor possa discutir e compreender o conteúdo da Base Nacional Curricular Comum, proposta que mobiliza nacionalmente os mais diferentes setores vinculados à educação básica brasileira: professores, especialistas, empresários do ramo do ensino, gestores e ativistas da causa da educação. Este é um momento muito rico e também decisivo. Momento em que muitas conquistas populares estão em jogo. Momento de disputa acirrada pelos bens do Estado, em que as posições se travestem, porque é indefensável afirmar clara e objetivamente não se admitir a distribuição de renda e de bens culturais para a maioria da população.*

*Exemplos são as resistências de inúmeros setores da sociedade contra o sistema de cotas para estudantes pobres, negros e índios. Nessa linha está a contraposição ao sistema de financiamento público para estudantes pobres terem acesso a cursos de nível superior. Ainda nesse escopo, há resistências a se pagar o piso salarial nacional para professores, quando tantos juristas, advogados, jornalistas com cargos públicos exacerbam em seus proventos e benefícios.*

*A Base Nacional Curricular Comum tem a intenção primeira de garantir diretrizes comuns para o ensino nacional. De Norte a Sul, de Leste a Oeste as escolas devem cumprir o mínimo sugerido pelas diretrizes nacionais. Acreditam os especialistas ser esta a forma de garantir um patamar equivalente para todos os estudantes. Há controvérsias! É com certeza uma proposta de equilíbrio e equivalência entre pares, mas é um parâmetro para as avaliações nacionais, para índices e para a construção de métricas e de custos, sobretudo para os negócios na área da educação. As particularidades regionais têm seu espaço garantido, visto tratar-se de bases curriculares mínimas e que cada estado e cidade poderão considerar e adensar suas especificidades. É interessante a oportunidade de se dar ao professor orientações sobre o que se vai cobrar minimamente dos estudantes, sendo, portanto, obrigatória a abordagem de tais conteúdos e temáticas.*

*Orientações fundamentais também estão em discussão sobre a formação do professor. São diretivas sobre como o estado brasileiro deve prover a formação mínima e a formação continuada desse profissional, tão importante e tão maltratado pelos governos e pela sociedade.*

*Por fim, a Comunicação & Educação, mais uma vez, cumpre seu papel em defesa da educação como diálogo, como potencial de transformação, como engajamento consciente e qualificado para a emancipação social.*

Os Editores



# Sumário

## APRESENTAÇÃO / PRESENTATION

Cenários Educomunicativos / Educomunicativos escenarios <i>Adilson Citelli</i> .....	7
---	---

## ARTIGOS NACIONAIS / NATIONAL ARTICLES

A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o ensino básico / A feasible educommunication: an analysis of the curriculum proposal to elementary school of Brazilian Ministry of Education <i>Ismar de Oliveira Soares</i> .....	13
--	----

Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas / Elementary school teacher training: new guidelines and perspectives <i>Luiz Fernandes Dourado</i> .....	27
---	----

O Programa Mais Educação e a Crítica da Mídia: desafios e potencialidades / The Program “Mais Educação” and Media Critics: challenges and capabilities <i>Ricardo Fiegenbaum e Eduarda Schneider Lemes</i> .....	41
--	----

O mundo da comunicação e o mundo da criança / The world of communication and the world of the child <i>Ariane Porto Costa Rimoli</i> .....	51
--	----

Educomunicação pela cidadania das mulheres/ Educommunication for women’s citizenship <i>Vera de Fátima Vieira</i> .....	61
--	----

## ARTIGO INTERNACIONAL / INTERNATIONAL ARTICLE

A evolução da educação midiática no Reino Unido: algumas lições da história / The evolution of media education in the UK: some lessons from history <i>David Buckingham</i> .....	73
---	----

## GESTÃO DA COMUNICAÇÃO / COMMUNICATION MANAGEMENT

Desafios e possibilidades educomunicativas na produção editorial e na mediação de livros- aplicativos / Educommunication challenges and opportunities in editorial productions and in mediations of appbooks <i>Samira Almeida Pinto e Maria Cristina Castilho Costa</i> .....	85
---	----

## ENTREVISTA / INTERVIEW

Selma Garrido: em defesa de um ensino público e com qualidade / Selma Garrido:  
in defense of public education and quality

*Cláudia Nonato*..... 97

## CRÍTICA / CRITIQUE

A violência doméstica representada na telenovela *A regra do jogo* / Domestic violence represented  
in the telenovela *A regra do jogo*

*Maria Amélia Paiva Abrão e Maria Aparecida Baccega*.....109

## DEPOIMENTO / TESTIMONY

Educar ao sonho, transformando a realidade / Educating to dream, changing reality

*Paulo Lima*.....119

## EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE

Um observatório de imprensa na Amazônia: o papel educativo do Lacrima / A press  
observatory in the Amazon: the educational role of Lacrima

*Rafael Bellan Rodrigues de Souza*.....127

## POESIA / POETRY

Rui Torres e a poesia digital: as novas formas de produção e interação na poesia experimental / Rui  
Torres and digital poetry: the new forms of production and interaction in experimental poetry

*Arlindo Rebechi Jr.*.....137

## RESENHAS / REVIEWS

A quem serve a comunicação? Brasil, desigualdades e luta de classes / Who serves communication?  
Brazil, inequality and class struggle

*Rafael Grohmann*.....147

Ficção televisiva brasileira e fãs online: mapeamentos e investigações? / Brazilian television  
fiction and fans online: mappings and Investigation

*Lucas Martins Néia*.....155

Que horas ela volta? Uma crônica cinematográfica/ The second mother – a cinematographic  
chronicle

*Maria Ines Carlos Magno*.....163

## ATIVIDADES EM SALA DE AULA / ACTIVITIES IN THE CLASSROOM

Atividades em *Comunicação & Educação* – Ano XXI – n. 1 / Activities in *Communication &  
Education* — Year XXI — n. 1

*Ruth Ribas Itacarambi*.....171

# Cenários educomunicativos

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 IC, 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*

O exame do conjunto de artigos que compõem este número da revista aponta para questões orientadas, sob larga visagem, pelas intersecções entre comunicação, educação e cultura. Os três termos, complexos em sua própria origem, pelo que envolvem de perspectivas, procedimentos, inteligibilidades, acabam sendo carregados para os ambientes institucionais das salas de aula, ou para agências comprometidas com as questões formativas processadas em espaços não formais escolares. Isso implica reconhecer que estamos frente a circunstâncias educativas desafiadas não apenas por andamentos propedêuticos, mas também por ambiências comunicativas que singularizam os mecanismos de produção, circulação e recepção do conhecimento e da informação. No centro desse cenário os mediadores tecnológicos jogam papel importante no afeito à constituição de novos parâmetros culturais e, certamente, de sociabilidades.

A constatação de que existe certo quadro sócio-histórico regendo a vida contemporânea pode funcionar como rima, mas fica longe de apontar soluções, haja vista a intensidade dos fatores envolvidos nos vínculos entre culturas midiática/digitais e processos educativos. Conquanto não seja o lugar, aqui, para desdobrar o problema, até porque estamos nos mantendo nos limites sugeridos pelo material objeto desta apresentação e a ser lido nas páginas seguintes, é perceptível uma linha de argumentos marcada pelo termo descontinuidade quando se está diante da educação formal: há claros desencontros entre as culturas sociotécnicas, a aceleração social do tempo, o encurtamento dos espaços que acompanham, em sentido amplo, os processos de comunicação e as práticas de ensino aprendizagem correntes nas escolas. E isso a despeito de o computador, a internet, a televisão, o rádio, as mídias locativas, enfim, a pluralidade dos dispositivos e suas mensagens que circundam a vida cotidiana dos professores e dos alunos, estarem produzindo singularidades e particularidades à educação formal que escapam a determinadas circunscrições escolares.

O mundo real das salas de aula não articula, necessariamente, as demandas postas pelas sociabilidades dos jovens e adolescentes, e mesmo de boa parte dos docentes, e as dinâmicas didáticas e pedagógicas das salas de aulas. Daí resulta

que a vida cotidiana, cada vez mais conectada aos dispositivos tecnológicos, encontra pouca continuidade junto às expectativas pessoais de alunos e professores, desejosos, em boa medida, de promover convergências entre os ensinamentos propedêuticos e as novas formas de ser, estar e conhecer. Em um termo, parece que estamos frente a instâncias pouco vinculadas, malgrado existir acerca dos nexos da comunicação com a educação uma retórica de aproximações cujo mecanismo de enleçamento apenas serve para esclarecer a intensidade da fratura.

O fato é que a crescente abrangência dos mediadores tecnocomunicativos trouxe consigo uma série de dispositivos com forte atuação nos processos culturais. Em especial para o que vem sendo chamado de “ecranização”, ou, da criação do “homo ecranis”, conforme formulado por Gilles Lipovetsky e Jean Serroy<sup>1</sup>, em uma criativa *boutade* referida ao “homo sapiens”. Vale dizer, as telas, inicialmente do cinema e depois da televisão — que nas décadas de 1970 e 1980 era um dispositivo dominante no interior da indústria cultural — iriam configurar ou reconfigurar manifestações e comportamentos dos diferentes grupos sociais. Em período aproximado entre os anos 1930 e finais do século XX, a característica dominante das imagens em circulação pelo cinema ou televisão tinha marcas próprias, visto serem geradas em contexto de mensagens unidirecionais, que transitavam em pista única da produção para a recepção. A segunda onda da “ecranização”, algo que irá se afirmar a partir das quadras finais do século XX — agora sob a égide dos sistemas digitais, da internet, da integração de mídias, da transmediatização —, provocou as conhecidas alterações nos fluxos de produção, circulação e recepção das mensagens. Isto é, os antigos mecanismos de trânsito de mensagens baseados no *one steep flow of communication*, ou mesmo no *two steep flow of communication*, foram sendo enfraquecidos graças às possibilidades abertas pelas linguagens digitais, pela internet, pelo telefone celular, no contexto da sociedade em rede; o produtor do discurso pode estar em qualquer lugar e alterar a estrutura das mensagens em circulação. É uma realidade cifrada pelas múltiplas telas, cuja estrutura conectada pelos fluxos digitais se organiza como “web-mundo”<sup>2</sup>; daí o aparecimento do “*self media*”<sup>3</sup>, em lugar do “*mass media*”.

Um dos problemas ainda persistentes na educação formal é que ela continua presa a mecanismos de transmissibilidade pouco afeitos ao modo de os jovens verem, pensarem e agirem diante da realidade na qual vivem. Se tais marcadores culturais estão enlaçados por fenômenos que envolvem aceleração temporal, profusão informativa, mosaicos difusos de experiências, individualismo, acenos consumistas, é algo a ser considerado e debatido no fogo vivo das ações educativas que não temem a alteridade.

## ARTIGOS NACIONAIS

Os dois primeiros artigos nacionais estão voltados à análise de diretrizes, seja no afeito às questões curriculares seja no expresso pelo Plano

1. LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A Cultura-mundo: Resposta a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

2. Idem, p. 77.

3. Idem, *ibidem*.

Nacional de Educação, que possuem impactos significativos para a vida da escola básica brasileira. Ismar de Oliveira Soares discute, em “A educação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico”, a proposição em andamento junto ao MEC para fixar parâmetros orientadores dos programas escolares, e como pode fazer parte deles reflexão mais detida sobre as interfaces comunicação e educação. Por sua vez, Luiz Fernandes Dourado, no artigo “Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas”, promove, à luz do Plano Nacional de Educação, análise das novas propostas para o sempre importante problema da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

Em “O Programa Mais Educação e a crítica da mídia: desafios e potencialidades”, Ricardo Fiegenbaum e Eduarda Schneider Lemes, apresentam experiências realizadas em unidade educativa da cidade de Pelotas (RS), tendo o Jornal Escolar como instância interativa dos alunos com os meios de comunicação, mecanismo por meio do qual é possível tanto melhorar as atividades em sala de aula quanto permitir o debate sobre o próprio lugar da mídia na vida social.

O artigo de Ariane Porto Costa Rimoli, “O mundo da comunicação e o mundo da criança”, segue em linha próxima ao anterior, voltado que está ao entendimento das possíveis convergências entre universo das crianças e o das mídias.

Finalizando o bloco de artigos nacionais, Vera de Fátima Vieira, em “Educação pela cidadania das mulheres”, promove inovadora consideração acerca das possibilidades oferecidas pela revolução tecnológica e pela Educação tendo em vista a implantação de novas estratégias que mais bem contemplem os propósitos da agenda feminista.

## ARTIGO INTERNACIONAL

David Buckingham é um dos mais importantes pesquisadores da atualidade no campo da educação para os meios. Professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, Diretor do Centro de Estudos de Crianças, Jovens e Mídia. Coordenou vários projetos internacionais envolvendo interações dos jovens com os dispositivos eletrônicos. Atua como consultor para organismos como a Unesco, além de desenvolver, junto a instituições inglesas, trabalhos com escolas, crianças e famílias. É autor de obras fundamentais para se entender os vínculos mídia e educação. Tem colaborado com a *Comunicação & Educação*, publicando artigos em outros números da nossa Revista. Em “A evolução da educação midiática no Reino Unido: algumas lições da história”, Buckingham mostra como, ao longo de mais de duas décadas, os currículos escolares vêm dialogando com os desafios da comunicação e aponta para alguns obstáculos surgidos na implantação desse processo.

## GESTÃO DA COMUNICAÇÃO

O artigo “Desafios e possibilidades educacionais na produção editorial e na mediação de livros-aplicativos”, de Samira Almeida Pinto, é baseado em monografia para obtenção do título de especialista em Educomunicação cuja defesa ocorreu em 2015, orientada pela professora doutora Maria Cristina Castilho Costa. Descreve desafios e oportunidades experimentados por profissionais da cadeia de produção e difusão do livro infantojuvenil diante da emergência de inovações no suporte de leitura (agora eletrônico) e na linguagem (agora hipermídia).

## ENTREVISTA

A nossa entrevistada para este número apresenta uma rica e longa jornada de trabalhos no campo da educação. Selma Garrido Pimenta, foi Pró-Reitora de Graduação da USP, é docente titular sênior (aposentada) da FE-USP, e professora assistente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Coordena o GEPEFE — Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador, junto ao programa de Pós-Graduação em Educação — FE-USP. Trata-se de uma das mais respeitadas estudiosas da educação brasileira e tem expressado clara defesa da escola pública de qualidade. A sua entrevista contém, entre os vários aspectos abordados, uma profícua análise das propostas envolvendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, permitindo um interessante diálogo com os artigos de Ismar de Oliveira Soares e Luiz Fernandes Dourado. A entrevista foi conduzida e editada pela jornalista e professora doutora Cláudia Nonato.

## CRÍTICA

O artigo “A violência doméstica representada na telenovela *A regra do jogo*”, assinado pela professora doutora Maria Aparecida Baccega e pela mestre Maria Amélia Paiva Abrão, explora o problema das agressões sofridas pelas mulheres e como tais práticas ainda permanecem, a despeito dos avanços legais como os contidos na Lei Maria da Penha. As autoras dedicam-se a discutir como o gênero telenovela vem contribuindo para colocar na ordem do dia o debate sobre a violência contra a mulher, abrindo espaços para promover mudanças no modo de a sociedade tratar o problema.

## DEPOIMENTO

Seção destinada a recolher histórias de vida, experiências, percursos de trabalho em comunicação e educação, traz, sob o título de “Educar ao

sonho, transformando a realidade”, o depoimento de Paulo Lima. Fundador e diretor executivo da ONG Viração Educomunicação, o jornalista nos conta a sua trajetória como educador cuja preocupação central está voltada à emancipação de crianças e adolescentes. E, nesse sentido, indica a contribuição que pode ser dada pela comunicação quando inter-relacionada com a educação.

## EXPERIÊNCIA

Esta edição traz a experiência educativa do Laboratório de Crítica de Mídia do Amazonas (Lacrima), relatada pelo professor doutor Rafael Bellan Rodrigues de Souza. O artigo “Um observatório de imprensa na Amazônia: o papel educativo do Lacrima” debate o papel dos observatórios de imprensa na formação da audiência ativa a partir de uma aprendizagem não escolar, por meio dos observatórios críticos de mídia.

## POESIA

O professor doutor Arlindo Rebechi Junior selecionou alguns poemas escritos pelo português Rui Torres. Realizador de textos que fazem uso das linguagens digitais, Rui Torres é conhecido pela produção da chamada poesia hipermídia. Por ter a sua obra ainda pouco divulgada no Brasil, a organização e apresentação de Arlindo Rebechi Junior representa uma contribuição no sentido de apresentar ao público brasileiro a obra inovadora de Rui Torres.

## RESENHAS

Nesta edição, o livro *A tolice da inteligência brasileira*, do sociólogo Jessé de Souza, é resenhado por Rafael Grohmann. A obra incorpora reflexões sobre a realidade brasileira a partir de uma perspectiva fecunda para o debate intelectual envolvendo temas sobre a nossa formação e as linhas de força que buscam explicá-la, a exemplo de Gilberto Freire, Sérgio Buarque de Holanda, Roberto da Mata. Coube a Lucas Martins Néia comentar o livro *Por uma teoria de fãs da ficção brasileira*. A obra resulta de pesquisas levadas a termo por investigadores da rede Obitel Brasil, tendo como desafio central a expressão da cultura fandom na teleficção brasileira. Maria Ignês Carlos Magno dedicou-se a discutir o filme *Que horas ela volta?* (2015), dirigido por Anna Muylaert. A película teve um grande sucesso de crítica e público. Maria Ignês faz uma estimulante proposta de compreensão da obra de Muylaert categorizando-a como crônica cinematográfica.

## ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Ruth Ribas Itacarambi propõe atividades de trabalho para serem realizadas em sala de aula com alunos do ensino fundamental e médio, a partir de artigos publicados neste número da nossa revista.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A Cultura-mundo:** Resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2008

# A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico

Ismar de Oliveira Soares

*Coordenador 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.*

*Plataforma: [www.abpeducom.org.br](http://www.abpeducom.org.br)*

*E-mail: [ismarolive@yahoo.com](mailto:ismarolive@yahoo.com)*

**Resumo:** Este artigo diz respeito a um momento histórico na definição das políticas de Educação, no Brasil, buscando nele colher e avaliar informações sobre o pensamento da elite brasileira quanto aos possíveis processos de aproximação entre a Comunicação, suas linguagens e tecnologias e a Educação Básica. Toma como objeto de estudo, o esboço de proposta de reforma curricular, disponibilizado para consulta pública, no segundo semestre de 2015. O documento foi elaborado sob responsabilidade da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, em decorrência da aprovação, em julho de 2014, pelo Congresso, do Plano Nacional de Educação<sup>1</sup>.

**Palavras-chave:** educação; educomunicação; comunicação; educação básica; Plano Nacional de Educação.

**Abstract:** This article concerns a historical moment in the definition of education policies in Brazil, seeking to collect and evaluate information on the thinking of the Brazilian elite for the possible approach procedures between the Communication, their languages and technologies and basic education. It takes as an object of study, curriculum reform proposal draft made available for public consultation in the second half of 2015. The document was drawn up under the responsibility of the Department of Basic Education of the Ministry of Education, following the approval in July 2014 by Congress, the National Education Plan.

**Keywords:** education; educommunication; communication; basic education; National Education Plan.

Fato inédito e digno de nota: aproximadamente oitenta recomendações de práticas pedagógicas de interesse imediato para a interface Comunicação/Educação haviam sido incluídas entre os componentes curriculares atribuídos

**Recebido: 07/01/2016**

**Approved: 08/02/2016**

1. Fizemos uso do texto disponibilizado para consulta pública: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>, no segundo semestre de 2015.

2. Cf. <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC\\_LIN&tipoEnsino=TE\\_EF](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EF)>.

3. Trabalhamos, ao longo do texto, com os termos “Educomunicação” e “Mídia-Educação” por entender que refletem duas abordagens próximas no que se refere, especificamente, aos modos de relação entre a Educação e os meios de comunicação e suas mensagens (a mídia). O primeiro conceito (**Educomunicação**) tem como foco a gestão dos processos comunicativos nos espaços educativos. Já o segundo (**Mídia-Educação**) tem sua origem nas preocupações da educação com o impacto da mídia, enquanto manifestação da cultura e ferramenta pedagógica. No caso de uma possível implementação das propostas do MEC para a reforma curricular, educadores e mídia-educadores encontrarão espaços para colaboração permanente.

4. Os resultados da pesquisa de BATISTA; LUGLI e RIBEIRO, intitulada “Centralização e padronização dos currículos: tomadas de posição”, foi apresentada na 37ª Reunião Nacional da ANPEd, ocorrida em Florianópolis, no espaço da UFSC, de 4 a 8 de outubro de 2015, numa sessão especial sobre “Políticas educacionais e currículo: interfaces na educação infantil e ensino fundamental”. Texto acessível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Sess%C3%A3o-Especial-05.pdf>>.

à Área de Linguagens<sup>2</sup>, implicando em procedimentos destinados a mobilizar professores e alunos do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

Entendemos que, independentemente do destino que o texto da SEB/MEC venha a ter, ao longo do processo que o transformará, ou não, em norma definitiva, o simples anúncio da intenção de se introduzir, na educação básica, com força tão significativa, elementos inerentes ao universo da sociedade da comunicação e da informação, revela o grau de mobilização que as ideias que dão sustentação a conceitos como Educomunicação e Mídia-educação<sup>3</sup> alcançaram junto a importantes setores que pensam caminhos alternativos para a renovação da educação, no Brasil. Antes, contudo, de entrarmos nesse tema específico, é importante lembrar que a proposta do MEC não chegou sem polêmicas.

## 1. UMA PROPOSTA AINDA LONGE DA UNANIMIDADE

Se, mesmo antes da aprovação do Plano Nacional da Educação, a mera referência a uma base curricular universal chegava a provocar discussões, ainda que em ciclos restritos, depois da aprovação, a hipótese de uma agenda globalizante, presente no rascunho de normas do MEC, passou a gerar verdadeiras polêmicas, com o alinhamento dos estudiosos e interessados em pontos de vista diametralmente opostos.

Nesse quadro de disputas, uma pesquisa desenvolvida por Antônio Augusto Gomes Batista, Rosário Lugli e Vanda Ribeiro (2015), apresentada na reunião da Anped, em outubro de 2015<sup>4</sup>, mostrou um cenário visivelmente dividido sobre o tema, especialmente entre organismos da sociedade civil, gestores educacionais e teóricos na área.

De acordo com a conclusão do trabalho, o argumento mais forte a favor de um currículo padronizado foi o de que tal disposição garantiria o direito de oferta de um mesmo ensino para todos os estudantes do país. A análise da distribuição das tomadas de posição favoráveis a este ponto de vista evidenciou, contudo, que tanto os administradores da educação quanto os membros das organizações sociais ouvidos pela pesquisa — dois grupos majoritariamente favoráveis à ideia — parecem optar por uma espécie de solução de compromisso: a defesa por um currículo nacional baseado num núcleo de conhecimentos comuns, mas que, em contrapartida, garanta a expectativa de respeito à cultura local e à diversidade.

Divididos frente ao projeto ficaram os gestores de escolas particulares de elite. Um total de 50% deles mostrou-se desinteressado no debate. Outra metade posicionou-se contrária a qualquer tipo de padronização curricular. Igualmente divididos mostraram-se os sindicatos da área da educação: os mais influentes se estruturam fortemente contra a padronização curricular, utilizando o argumento da preservação da autonomia de trabalho dos professores; os sindicatos menos influentes caminharam, contudo, em sentido oposto, admitindo as vantagens

da centralização e padronização curricular. Já quanto aos professores de educação básica, evidenciou-se que a questão não faz parte de seu horizonte de preocupações imediatas.

Segundo os pesquisadores, o discurso majoritário em torno da definição de uma base nacional comum curricular abriga uma grande heterogeneidade de pensamento, evidenciando interesses camuflados. Um desses interesses em jogo pretenderia ver facilitado o processo de produção, comercialização e distribuição de materiais didáticos, voltados a suprir, de uma só vez, todo o sistema de ensino do país, carreando para alguns poucos conglomerados do setor editorial (parte deles nas mãos do capital internacional) as inversões governamentais destinadas a subsidiar a educação pública. O mais grave nesse projeto orquestrado de produção em larga escala seria, a juízo dos críticos, o estrangulamento a que ficariam sujeitos, concomitantemente, a liberdade de ensino das escolas e de seus docentes, e o direito de acesso dos estudantes a materiais de qualidade produzidos por fontes diversificadas e alternativas.

Esse foi o tom do debate sobre o tema do currículo único comum, ocorrido na Faculdade de Educação da USP, em 24 de novembro de 2015<sup>5</sup>, momento em que ganhou evidência o pensamento de muitos especialistas, segundo o qual o que está em jogo não são simplesmente preferências por distintas modalidades curriculares, mas o próprio projeto de educação que se pretende implantar no Brasil; projeto, aliás, já anunciado pelos modelos nacionais de avaliação em vigor. No caso, segundo os analistas, antes de se pensar num projeto curricular comum seria preciso definir o tipo de educação que se pretende oferecer às crianças e aos jovens do Brasil de hoje.

Ao trazermos para a abertura deste artigo o contexto pedagógico e político do debate em torno da reforma das práticas curriculares nacionais, temos a expressa intenção de deixar evidenciado tanto as promessas quanto os dilemas que a proposta governamental coloca para os especialistas em Educomunicação.

## 2. A COMUNICAÇÃO, ENTRE OS “DOZE DIREITOS DA APRENDIZAGEM”

Iniciamos a análise do texto buscando entender os prolegômenos apresentados pela autoridade do MEC, na época representada pelo ministro Renato Janine Ribeiro, que no anúncio do texto da Secretaria de Ensino Básico deixa antever que a comunicação estaria sendo contemplada entre os “Doze direitos de aprendizagem”<sup>6</sup>. Referimo-nos, no caso, a três perspectivas de direito de interesse imediato para a prática educomunicativa, a saber:

- o direito a prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro (para o que, torna-se indispensável a construção de um ecossistema comunicativo aberto e democrático);

5. O presente parágrafo se reporta às impressões do autor, presente ao debate.

6. As referências à fala do ministro, assim como as transcrições de trechos de textos do documento do SEB/MEC são acessíveis no portal: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18543:direitos-de-aprendizagem-do-ciclo-de-alfabetizacao-do-ensino-fundamental>>.

- o direito de se expressar e interagir a partir das linguagens do corpo, da fala, escrita, das artes..., assim como de informar e de se informar, por meio dos vários recursos de comunicação (como é próprio do ideário educacional);
- o direito de participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva..., dispondo-se a enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesse (tema inerente ao da gestão das relações de comunicação no interior do espaço escolar e fora dele).

Detalhando a filosofia de educação proposta pelo programa em debate, o ministério reconhece que tais metas somente seriam atingidas caso os sujeitos da educação básica – estudantes, seus professores e demais partícipes da vida escolar – fossem assistidos pela escola, para a consecução de um nível de aprendizado que incluísse, entre outros objetivos:

- o desenvolvimento de múltiplas linguagens como recursos próprios;
- o uso criativo e crítico dos recursos de informação e comunicação;
- a vivência da cultura como realização prazerosa;
- a percepção e o encantamento com as ciências como permanente convite à dúvida;
- a compreensão da democracia, da justiça e da equidade como resultados de contínuo envolvimento e participação.

Afirma textualmente, a esse respeito, o ex-ministro Janine Ribeiro:

Essas condições se efetivam numa escola que seja ambiente de vivência e produção cultural, de corresponsabilidade de todos com o desenvolvimento de todos, e em contínuo intercâmbio de questões, informações e propostas com sua comunidade, como protagonista social e cultural<sup>7</sup>.

A meta de se alcançar uma educação que respeite e promova o respeito ao outro, mediante o desenvolvimento de múltiplas linguagens, tendo como base a compreensão da democracia como resultado de amplo envolvimento e participação – questões já presentes no ideário do Programa Mais Educação, do próprio Ministério, implantado a partir de 2008<sup>8</sup> – aponta, indubitavelmente, para a presença, no novo documento da SEB/MEC, de elementos caros ao pensamento educacional e mídia-educativo.

Resta, contudo, saber se o tempo escolar previsto para abrigar a nova proposta curricular daria espaço para uma efetiva “alfabetização midiática e informacional”, em condições de servir como iniciação ao mundo da comunicação e de suas tecnologias.

7. Idem, ibidem.

8. O Programa Mais Educação contou com o suporte teórico da Educação, presente no Caderno Pedagógico do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”. Disponível em: <<http://deitarare.educacao.sp.gov.br/Documentos/Comunica%C3%A7%C3%A3o%20e%20Uso%20de%20M%C3%ADdias.pdf>>.

### 3. A COMUNICAÇÃO ESTÁ PREVISTA, MAS NÃO OS CAMINHOS PARA SE CHEGAR A ELA

Para dar início ao estudo do projeto da SEB/MEC, optamos, inicialmente, em termos metodológicos, por identificar e analisar, na proposta de um possível currículo comum, a presença dos componentes relacionados com a comunicação, em toda sua abrangência (da gestão de relações interpessoais e grupais ao uso das linguagens e tecnologias de expressão; da análise crítica da produção midiática à previsão de espaços para o exercício do protagonismo comunicativo de educadores e educandos), deixando, para o final, as considerações a respeito das formas de confronto com sistemas de ensino que coloquem em risco temas como a cultura local e a identidade dos sujeitos da educação.

E é assim que se verifica de imediato no texto da consulta pública disponibilizado pelo MEC, a intenção dos autores em favorecer aos estudantes brasileiros um contato sistemático com o universo das comunicações. O fato fica evidente, por exemplo, com a inclusão de metas pedagógicas como as que seguem:

- facilitar a gestão dos relacionamentos interpessoais no espaço escolar;
- favorecer o êxito das práticas de ensino/aprendizagem pelo uso das TIC;
- promover a produção de mensagens com o uso dos recursos midiáticos;
- estimular a análise crítica da produção cultural (em relação ao consumo, por exemplo);
- privilegiar as manifestações artísticas, como formas de expressão da subjetividade.

Fica-se com a impressão de que cada uma das recomendações tenha sido pensada, organicamente, em alinhamento a um intencional programa de alfabetização midiática e informacional.

O que o documento não prevê, contudo, são espaços no currículo para que professores e alunos disponham de condições de tempo para o indispensável acesso a uma formação específica que lhes garanta conhecimentos suficientes para cumprir o que a eles está sendo proposto.

Frente à constatação, por um lado, da relevância da comunicação para o projeto (nas palavras do próprio ministro da educação), e, por outro, da falta de previsão de atalhos que tornem o caminho viável junto aos alunos e professores, perguntamos: poderia a Educomunicação cumprir o papel de oferecer contribuições para o êxito de desenhos curriculares preocupados com os desafios postos pela sociedade da comunicação e da informação?

É o que pretendemos responder ao aprofundar a leitura do texto da SEB/MEC.

#### 4. A COMUNICAÇÃO NA ÁREA DE LINGUAGENS

Os objetivos de aprendizagem propostos pelo documento da Secretaria de Educação Básica são apresentados a partir de quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, e seus respectivos componentes curriculares. Segundo o texto, tal organização visa superar a fragmentação na abordagem do conhecimento escolar mediante a integração e a contextualização desses conhecimentos, respeitando-se as especificidades dos componentes curriculares que integram as diferentes áreas<sup>9</sup>.

Ainda que a Educomunicação se reconheça como um campo transdisciplinar de conhecimento e de intervenção social, com possibilidades de convivência com as quatro áreas de conhecimento, interessa-nos, por uma questão metodológica, um olhar específico sobre seu diálogo com a área de Linguagens, pois cabe a esta tratar especificamente dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. São conhecimentos que — segundo o projeto — “possibilitam mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação, além de propiciar a compreensão de como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos”<sup>10</sup>.

No texto da SEB/MEC, a área de Linguagens reúne quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. Esses componentes articulam-se na medida em que envolvem experiências de criação, de produção e de fruição de linguagens. Segundo o documento, “a utilização do termo linguagens, no plural, aponta para a abrangência do aprendizado na área, que recobre não apenas a linguagem verbal, mas as linguagens musical, visual e corporal”<sup>11</sup>.

O texto explica, ainda, que a tarefa do letramento — que diz respeito à condição de participar das mais diversas práticas sociais permeadas pela escrita — “abrange a construção de saberes múltiplos que permitam aos/às estudantes atuarem nas modernas sociedades tecnológicas, cada vez mais complexas, também em relação às suas formas de comunicação”<sup>12</sup>.

A Comunicação é chamada a contribuir com a área de Linguagens, levando em conta que do aluno se pretende crescente autonomia de leitura, seja qual for o suporte midiático em que os textos estejam registrados, além de preparo para produzir textos em diferentes modalidades. É bom lembrar que as práticas de compreensão e de produção de textos são constitutivas da experiência de aprender e, portanto, presentes em todas as demais áreas.

O exame dos componentes curriculares da área de Linguagens aponta para uma presença significativa de metas relativas à comunicação, seus processos, linguagens e tecnologias, fato que a transforma num espaço privilegiado para o exercício da Educomunicação.

9. A integração entre os componentes de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas é estabelecida, mais especificamente, pelos Temas Integradores. São eles: Consumo e Educação Financeira; Ética, Direitos Humanos e Cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias Digitais; Culturas Africanas e Indígenas.

10. SEB/MEC, op. cit.

11. Idem, ibidem.

12. Idem, ibidem.

## 5. UM PARADIGMA QUE EMERGIU DA MOBILIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL, NA AMÉRICA LATINA

A Educomunicação é assumida como um paradigma que orienta o planejamento e a implementação de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e criativos, visando a autonomia comunicativa dos sujeitos da Educação (professores e alunos), quer enquanto construtores de relações de convivência, enquanto produtores de mensagens ou como usuários dos sistemas de informação.

A definição traduz uma prática latino-americana, que emerge da mobilização da sociedade civil, a partir dos meados do século XX, em torno do direito universal à expressão. A prática se fez presente, inicialmente, junto a organizações sociais promotoras do respeito às identidades e defensoras do protagonismo infanto-juvenil, mediante projetos de educação que contemplavam o exercício de leitura crítica da mídia e a produção midiática solidária<sup>13</sup>. E foi nesse sentido que foi levada à educação formal, junto à rede municipal de educação da cidade de São Paulo, entre 2001 e 2004, num esforço coletivo de combate à violência nas escolas, transformando-se, finalmente, em política pública ao ser levada para dentro da prática curricular<sup>14</sup>.

É a partir dessa plataforma experimental, que a Educomunicação se associa às propostas da Unesco em torno da necessidade de se implantar programas governamentais direcionados à “alfabetização midiática e informacional”, dialogando, igualmente, com os grupos organizados que promovem ações denominadas como mídia-educativas, mediante trabalhos formativos sobre os meios, com os meios e através dos meios de comunicação, como explica Rosália Duarte, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio):

“Sobre os meios” refere-se ao estudo e análise dos conteúdos presentes nos diferentes veículos e suas linguagens; “com os meios” diz respeito ao uso dos recursos e suas linguagens como ferramentas de apoio às atividades didáticas e “através dos meios” contempla produção de conteúdos curriculares para e com os meios, em sala de aula e, também, a educação a distância ou virtual, quando o meio se transforma no ambiente em que os processos de ensino-aprendizagem ocorrem<sup>15</sup>.

Todas as práticas expressivo-comunicativas assinaladas como próprias dos conceitos de Educomunicação e de Mídia-Educação encontram-se previstos nos oitenta dispositivos sobre comunicação e suas tecnologias incluídos na proposta da Base Nacional Curricular Comum da SEB/NMEC.

## 6. A ÁREA DE LINGUAGEM E OS COMPONENTES CURRICULARES EXPRESSIVO-COMUNICATIVOS

Em termos metodológicos, no âmbito deste artigo, o estudo se concentrará nos componentes curriculares expressivo-comunicativos inerentes à área de Linguagens. Para tanto, reunimos e classificamos os itens relativos à comunicação

13. Destacamos quatro documentos que traduzem os referenciais educacionais sustentados por organizações não governamentais: (1) Educomunicar, Comunicação, Educação e Participação para uma educação pública de qualidade <[http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/06/educomunicar\\_rede-cep.pdf](http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/06/educomunicar_rede-cep.pdf)>; (2) Mudando sua Escola, Mudando sua Comunidade, Melhorando o Mundo, Sistematização da Experiência em Educomunicação! <[http://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_educomunicacao.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/br_educomunicacao.pdf)>; (3) Guia de Educomunicação: <[http://issuu.com/portfoli\\_viracao/docs/guia\\_educomunicacao](http://issuu.com/portfoli_viracao/docs/guia_educomunicacao)> e (4) Guia Mais Educomunicação: <[http://issuu.com/renajoc/docs/guia\\_mais\\_educomunicacao/9](http://issuu.com/renajoc/docs/guia_mais_educomunicacao/9)>. Acesso em: 29 mar. 2016.

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

15. Disponível em: <[https://issuu.com/abpeducom/docs/texto\\_bnc-\\_existe\\_espa\\_\\_o\\_para\\_a\\_](https://issuu.com/abpeducom/docs/texto_bnc-_existe_espa__o_para_a_)>.

Sobre a “Mídia-Educação”, recomendamos uma visita à “revistapontocom”, bem como a leitura de três entrevistas realizadas pelo portal da OSCIP planetapontocom com vezes que vêm trabalhando o tema com reconhecida intensidade, no Brasil, como as de Rosália Duarte, Mônica Fantin e Inês Vitorino. As entrevistas com as três especialistas são acessíveis, respectivamente, nos seguintes endereços:

<http://www.revistapontocom.org.br/entrevistas/midiaeducacao-em-debate-3>;

<http://www.revistapontocom.org.br/entrevistas/midiaeducacao-em-debate-5>

e <http://www.revistapontocom.org.br/edicoes-anteriores-entrevistas/midiaeducacao-o-conceito>. Acesso em: 29 mar. 2016.

a partir de grupos temáticos identificados com quatro das áreas de intervenção do campo da Educomunicação, a saber:

- Gestão da Comunicação nos espaços educativos;
- Educação para a Comunicação;
- Mediação das Tecnologias na Educação, e
- Expressão comunicativa através das artes.

## **6.1 Componentes curriculares no âmbito da Gestão da Comunicação**

O conceito da “Gestão da Comunicação nos espaços educativos” representa o ponto nodal da concepção educacional. As ações identificadas com esse âmbito referem-se à participação dos alunos na construção de relações de respeito e cordialidade no interior do espaço escolar. Essas ações preveem aprendizagens que levem os alunos a se entender como parte de uma comunidade, organizando o espaço e planejando maneiras de se comunicar, em seu interior. Tais aprendizagens incluem essencialmente o diálogo entre colegas e com os professores.

Faz também parte desse âmbito o planejamento estratégico da ação comunicativa para obter determinados fins, como uma campanha em torno de alguma melhoria para o colégio.

A Gestão da Comunicação pode englobar, igualmente, a articulação da escola com a realidade da vida pública, em sociedade, em ações que ganham complexidade à medida que o ensino e as idades avançam no tempo.

### **6.1.1 Proposições**

Pela proposta governamental, a partir do primeiro ano do ensino fundamental, os alunos já deveriam perceber que vivem numa comunidade de relacionamentos. A partir do terceiro, passariam a observar os elementos que se articulam em torno do que, no futuro, entenderão, mais amplamente, por direitos humanos, sendo a comunicação um deles (direito de expressão). Já no quarto ano, as crianças deveriam ser motivadas a programar suas próprias comunicações (“levantar argumentos que ajudem a defender determinado ponto de vista”). No quinto, aprenderiam a utilizar padrões de interação adequados a diferentes contextos sociais, compreendendo os papéis dos sujeitos nessas interações. No sétimo ano, planejariam intervenções orais de cunho argumentativo em situações deliberativas, como escolha de representante de turma, eleição de representação em grêmios estudantis, definição de regras de sala de aula etc., exercitando o respeito pelos turnos de fala.

Começariam, concomitantemente, a identificar contextos das esferas política, jurídica e reivindicatória – como o Estatuto da Criança e do Adolescente – que lhes dizem respeito mais diretamente. Em síntese, o programa investe na

comunicação para o diálogo social, entendendo que este benefício passa pelo protagonismo comunicativo das crianças e adolescentes.

## **6.2 Componentes curriculares no âmbito da Educação para a Comunicação**

A Educação para a Comunicação é o segundo campo de intervenção da Educomunicação. Constitui-se, igualmente, em objeto preferencial da área da Mídia-Educação. Os usuários e consumidores dos meios de comunicação e de informação são colocados frente à necessidade de analisar criticamente suas relações com o sistema midiático, indagando sobre a natureza e o significado das mensagens divulgadas. São também estimulados a produzir, aprendendo a exercer seu próprio direito de expressão.

### **6.2.1 Proposições**

No pré-projeto da Base Nacional Comum Curricular, o âmbito da educação para a comunicação midiática faz-se presente de forma explícita, colocando em foco especialmente a produção noticiosa (“Compreender reportagens e outros textos jornalísticos, identificando o tema e quem escreve”) e publicitária (“Compreender os recursos de persuasão e de convencimento em textos publicitários”). O tema do consumo — presente na proposta do MEC, na qualidade de um dos “temas integradores” da prática curricular — leva obrigatoriamente à busca de metodologias de análise sobre o papel da mídia na sociedade de mercado.

Os alunos devem aprender, por outro lado, a se comunicar adequadamente, na esfera da defesa de seus próprios direitos (“Simular programas de telejornalismo com temáticas que interessam às crianças, utilizando pautas e modos de registro e organização da informação”). Em outro momento, os alunos são convidados a produzir *e-mails*, mensagens, registros fotográficos e audiovisuais para postagem em espaços como *chats*, Twitter, *blogs*, utilizados para atividades escolares. Conforme já sinalizado, nenhum dispositivo aparece explicando como os alunos poderão chegar a tais performances.

## **6.3 Componentes curriculares no âmbito da Mediação Tecnológica nos Espaços Educativos**

O terceiro âmbito de atuação da Educomunicação denomina-se Mediação Tecnológica nos Espaços Educativos. Ocupa-se de conteúdos que interessam diretamente à proposta da Unesco sobre a Alfabetização Midiática e Informacional. Inclui todas as ações comunicativas possibilitadas pelo uso dos recursos das tecnologias, das mais tradicionais às mais sofisticadas. O que importa aqui não é a ferramenta, mas o modo como as tecnologias são encaradas e empregadas. A pergunta é pelo sujeito que opera a máquina e por sua capacidade de

democratizar o acesso aos instrumentos, ampliando seus usuários e socializando os protagonismos, em função de temas de interesse coletivo.

A mesma filosofia de relações com as tecnologias para trabalhos escolares serve para projetos transdisciplinares voltados à prática da cidadania, como, por exemplo, é a questão do meio ambiente e da sustentabilidade.

### 6.3.1 Proposições

A proposta de texto da Secretaria do Ensino Básico pode causar surpresa, ao pressupor que crianças dos primeiros anos do ensino fundamental já tenham condições de “utilizar recursos diversos — máquina fotográfica, filmadora, computadores — para registrar e comunicar ideias”. No entanto, experiências desenvolvidas por escolas da Prefeitura de São Paulo que adotam os princípios da Educomunicação garantem que o MEC está correto em sua investida<sup>16</sup>. Uma advertência, porém: os casos de sucesso têm relação com um conjunto de condições, sendo uma delas a modalidade da gestão dos processos de produção (se não forem colaborativas as relações entre os alunos — mesmo sendo pequenos — poucas novidades as tecnologias terão trazido à formação das futuras gerações).

## 6.4 Componentes curriculares no âmbito da Expressão comunicativa através das artes

A Educomunicação acompanha o entendimento de que a estética e a busca pelo belo, presentes nas diferentes expressões artísticas que tenham a infância e adolescência como autores e atores, representam, para além da fria racionalidade, um caminho significativo de mobilização das emoções e de condução das vontades em torno da produção de novos conhecimentos e sentidos bem como da aquisição de novos comportamentos. Garantem especialmente o bem-estar que se origina do reconhecimento público, além de promover o prazer de conviver em espaços e momentos lúdicos.

### 6.4.1 Valorização do componente artístico

A proposta de texto da Secretaria do Ensino Básico valoriza a Arte, especialmente no ensino fundamental, como se pode aferir da justificativa apresentada pelo texto-base: “A Arte articula diferentes formas de cognição: saberes do corpo, da sensibilidade, da intuição, da emoção etc., constituindo um universo conceitual e de práticas singulares, que contribuem para que o estudante possa lidar com a complexidade do mundo, por meio do pensamento artístico”<sup>17</sup>. E mais: o componente artístico “se configura como um campo no qual o sujeito tem a possibilidade de ter experiências que se efetivam naquilo que é manifesto, no não manifesto, no intuitivo e no inusitado, se constituindo por intermédio de práticas artísticas e culturais heterogêneas e plurais”<sup>18</sup>.

16. Seguem alguns exemplos de envolvimento de crianças da educação infantil com a prática educacional, na Prefeitura de São Paulo: Rádio Jacaré FM: <<https://www.youtube.com/watch?v=VPxc2zDrD1I>>; Rádio Tem Gato na Tuba: <<https://www.youtube.com/watch?v=T04msf80mjl>>

<<http://spressosp.com.br/2014/12/17/programas-ondas-radio-leva-educomunicacao-escolas-de-sao-paulo>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

17. SEB/MEC, op. cit.

18. Idem, ibidem.

## 7. UM TEMPO ESCOLAR PARA A COMUNICAÇÃO

Após realizar este percurso exegético das propostas pedagógicas do pré-projeto da SEB/MEC em relação à comunicação, suas linguagens e tecnologias, retomamos a pergunta pelo tempo escolar disponível para se promover a indispensável formação dos alunos para que cuidem com coerência e eficácia das ações comunicativas a eles solicitadas.

Uma primeira resposta encontra-se explicitada no próprio texto governamental:

A teorização e a reflexão crítica em torno e a partir desses conhecimentos são realizadas não como fim, mas como meio para uma compreensão mais aprofundada dos modos de se expressar e de participar no mundo e estarão presentes nas diferentes etapas da Educação Básica, com diferentes graus de complexidade e elaboração, levando-se em conta cada contexto de atuação<sup>19</sup>.

Neste ponto, o pré-documento do MEC mantém-se fiel à tradicional postura da Educação relativa à comunicação, costumeiramente tomada como recurso a serviço da didática e não, exatamente, como espaço civilizatório e possível objeto de estudo. A prática mostra, contudo, que teorias e reflexões sobre ações comunicativas — como, por exemplo, as técnicas de produção jornalística ou mesmo a arte da produção audiovisual e publicitária — são absolutamente indispensáveis, caso se queira que a proposta de fundo saia do papel.

Falta, indubitavelmente, explicitar, no documento, o tempo e a maneira como professores e alunos acumularão conhecimentos sobre as teorias e procedimentos que os habilitem ao exercício de seus papéis de professores e aprendizes, nos tópicos do programa em que deles se exigem ciência e conhecimentos técnicos para fazer uso dos recursos da informação. Mais ainda: falta prever uma formação para que o empenho das ferramentas supere a visão funcionalista de seus usos, levando a atitudes construtivas de relacionamentos ricos por seu significado cultural e libertário.

## 8. A EDUCOMUNICAÇÃO COMO TEMA INTEGRADOR

Entendemos haver demonstrado que a interface Educação/Comunicação acaba de ser assumida, no imaginário dos definidores de políticas públicas de educação, como um âmbito de relevante interesse público. Em decorrência, seja qual for o destino a ser dado pelas vindouras políticas do Conselho Nacional de Educação e pelo próprio MEC à proposta aqui detalhada, especialmente em decorrência da consulta pública que foram submetidas, já temos garantida a certeza de que algumas das preocupações dos educadores e mídia-educadores fazem sentido para a sociedade e necessitam ser reforçadas.

Se tal degrau já aparece como conquistado, falta pensar nas estratégias destinadas a garantir o êxito dos próximos passos. E quais poderiam ser?

Identificá-los dependerá dos cenários propiciados pelos contextos que vierem a circundar o tema. No caso da manutenção das bases propostas pela SEB/

19. Idem, ibidem.

MEC, restaria, por exemplo, dirimir uma dúvida: como garantir a liberdade de criação e de expressão das comunidades educativas frente a uma possível submissão dos sistemas de ensino ao poderio das corporações que buscarão impor aos governos seus serviços editoriais, de caráter globalizante?

O caminho mais aconselhável seria, naturalmente, o da explicitação da autonomia dos docentes e estudantes em tudo que se refira ao respeito às diversidades e que privilegie a cultura local, promovendo o protagonismo dos sujeitos sociais no processo educativo, algo absolutamente visado nos projetos educacionais.

Mais importante, contudo, do que ler as sugestões do MEC sob a ótica da Educomunicação, é perguntar pela contribuição que essas sugestões, especialmente os oitenta itens relacionados à comunicação, poderiam estar oferecendo para a reestruturação de toda a Educação, na perspectiva do novo olhar.

No caso, entendemos ser absolutamente coerente com a filosofia do projeto que a comunicação, suas linguagens e tecnologias sejam consideradas — em si mesmas — um “Tema Integrador”, incorporando, nessa nova versão, as Tecnologias Digitais, que lá já haviam sido instaladas, bem como articulando as ações pedagógicas produzidas em função das quatro áreas do conhecimento. Sendo assim, a prática educacional, por meio de uma pedagogia de projetos, poderia converter-se em aliada de processos de avaliações formativas, preparando os caminhos para que toda a comunidade educacional possa rever e reconstruir, de forma permanente, as relações de comunicação no interior dos ecossistemas educativos de cada escola. A possibilidade certamente daria mais vida às escolas e envolveria mais profundamente os alunos em seus projetos educativos.

## 9. CONCLUSÃO

A leitura atenta do texto disponibilizado para consulta pública, pelo MEC, permitiu concluir que ganhou densidade, no Brasil, o pensamento que reconhece a indispensabilidade da aproximação entre a Educação e a Comunicação, suas linguagens e tecnologias. Foi possível verificar a superação de uma expectativa instrumentalista da mídia e sua afirmação como uma condição civilizatória. O tema não envolve apenas especialistas na área, mas demonstra ser foco de preocupação de todos os que se decidem por qualificar os processos educativos destinados a uma infância e a uma juventude já inteiramente imersa no ecossistema midiático.

Já quanto à escola, vale recordar a fala do ex-ministro Janine Ribeiro, registrada no início do artigo, quando definiu seu perfil ideal como sendo o de um “ambiente de vivência e produção cultural, de corresponsabilidade de todos com o desenvolvimento de todos, e em contínuo intercâmbio de questões, informações e propostas com sua comunidade, como protagonista social e cultural”<sup>20</sup>. Sendo, por seu lado, a Educomunicação um paradigma destinado a dar vida e movimento à práxis do cotidiano, com certeza muito ganharia a

20. <http://basenacional.comum.mec.gov.br/#/site/inicio>

escola, como local de encontros, caso se decidisse em conhecer as experiências bem-sucedidas, geradas socialmente pelo novo conceito, tanto no espaço das organizações sociais quando no âmbito de reconhecidas redes públicas de ensino formal.

E mesmo num possível quadro adverso, no futuro, gerado por um presumível monopólio da produção editorial de suporte à educação, a prática mídia-educativa já demonstrou reunir condições de garantir, por meio de seus projetos multidisciplinares, o exercício indispensável da autonomia, da diversidade e do protagonismo dos sujeitos sociais, aqui incluindo conjuntamente professores, alunos e membros da comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BNC, Área de Linguagens. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC\\_LIN&tipoEnsino=TE\\_EF](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EF)>. Acesso em: 29 mar. 2016.

FANTIN, Mônica. **Mídia-Educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil e Itália**. Florianópolis: Cidade Futuro, 2006.

SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

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

\_\_\_\_\_. **Educomunicação, o conceito, a aplicação, o profissional**. São Paulo: Editora Paulinas, 2011.



# Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas<sup>1</sup>

Luiz Fernandes Dourado

*Doutor em Educação e professor titular e emérito da Universidade Federal de Goiás (UFG), com Pós-doutorado em Paris/França na École des Hautes Études en Sciences Sociales. Membro suplente do Fórum Nacional de Educação como representante do Conselho Nacional de Educação (CNE). E-mail: luizdourado2@gmail.com*

**Resumo:** O artigo contextualiza a política de formação dos profissionais para o magistério da educação básica no Brasil e, desse modo, retoma analiticamente os marcos legais, diretrizes e bases para as políticas, programas e ações nesse campo. Desenvolve-se, assim, análise do Plano Nacional de Educação (2014/2014) e, sobretudo, do Parecer (CNE/CP 2/2015) e da Resolução (CNE/CP2/2015) que definem as novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. A abordagem, tendo por eixo pesquisa documental, em sentido *lato*, problematiza as bases teórico-metodológicas que sustentam as políticas no campo e as novas Diretrizes, situando as exigências normativas decorrentes destas no que concerne a institucionalização de projetos próprios de formação inicial e continuada, a articulação entre educação básica e superior, tendo por eixo a concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional. Face a complexa seara, as diferentes concepções e a carência de políticas mais orgânicas para o setor, destaca-se a centralidade conferida a base comum nacional pelo Parecer CNE/CP n. 2/2015 e Resolução CNE/CP n. 2/2015, como referência para a valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho no país.

**Palavras-chave:** formação inicial e continuada; profissionalização; teoria; prática; diretrizes nacionais e institucionalização.

**Abstract:** The paper contextualizes the policies of elementary school teacher training in Brazil, and therefore, it analyzes legal frameworks, guidelines and foundations of policies, programs and actions in this field. It also analyzes the National Education Plan (2014/2014), and especially the Opinion (CNE / CP 2/2015) and Resolution (CNE / CP2 / 2015) that set out the new guidelines for initial and continuing elementary school teacher training. The approach, in which priority is documentary research in the broad sense, discusses the theoretical and methodological bases that support the new Curriculum Guidelines and the policies in the field, placing their regulatory requirements regarding the institutionalization of projects of initial and continuing education, the link between basic and higher education, with the axis of the formative inducing conception of institutional development. Given the complex scenario, the different concepts and the lack of more organic policy for the sector, there is the centrality given to the national common basis CNE / CP n. 2/2015 and CNE / CP n.2 / 2015, as a reference for the valuation of education professionals, involving, articulately, political issues relating to initial and continuing education, career, salary and working conditions in the country.

**Keywords:** initial and continuing education; professional training; theory; practice; national guidelines and institutionalization.

**Recebido:** 02/02/2016

**Aprovado:** 07/03/2016

1. O artigo conta com pequenas reformulações do texto que foi encaminhado para apresentação vinculado ao eixo temático *Formas de hacer y escribir la historia de la Educación y la Pedagogía* e ao Painel *Como nascem as escritas históricas? perspectivas historiográficas contemporâneas: rompendo fronteiras teóricas e metodológicas do CHIHOLA, Medellín, Colômbia, 2016.*

## 1. A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

A formação de profissionais para o magistério da Educação Básica no Brasil historicamente tem sido marcada por disputas de concepções sobre o lócus, o que ensinar, tempo de integralização curricular, relação entre bacharelado e licenciatura, dicotomia teoria e prática, entre outras questões de grande relevância. Na última década, a formação desses profissionais tem sido objeto de investigações, políticas públicas e de novos marcos legais, diretrizes e bases para as políticas, programas e ações que orientam, nacionalmente, a formação inicial desses profissionais de Educação. O Conselho Nacional de Educação vem se debruçando sobre a matéria nos últimos anos e constituiu uma Comissão Bicameral envolvendo conselheiros das Câmaras de Educação Básica e Superior. Um marco de fundamental importância, nesse cenário, foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que trouxe no bojo de suas vinte metas, quatro delas direcionadas à profissionalização, incluindo nesse conceito a formação de profissionais do magistério. A Comissão Bicameral, após ampla discussão em reuniões, diversas atividades, audiências públicas no CNE, no Congresso Nacional e no Senado Federal apresentou Parecer e Resolução que foram aprovados, por unanimidade, pelo Conselho Nacional de Educação, em 09 de junho de 2014, e após homologação do Ministério da Educação resultaram no Parecer CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definem as novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.

Sem descurar dos embates no campo, envolvendo diferentes concepções, carência de políticas mais orgânicas para o setor, os dispositivos mencionados destacam a centralidade conferida à base comum nacional como referência para a valorização dos profissionais da Educação bem como a concepção de valorização envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes à formação inicial e continuada, à carreira, aos salários e às condições de trabalho. Nesse contexto, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) enfatizam e requerem das instituições de educação superior projetos próprios de formação, por meio da necessária articulação entre Educação Básica e Superior, a serem traduzidos, de maneira articulada, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) definindo, com base nas DCN, a concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional.

## 3. FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES EM DISPUTA

Nas últimas décadas, o debate sobre a formação de profissionais do magistério vem se intensificando e tem se traduzido em campo de investigações

margados por disputas de concepções. Há divergências estruturais em relação ao lócus de formação, ao projeto de formação, ao papel do professor, à dinâmica formativa, à relação teoria e prática, ao papel dos estágios supervisionados, à prática como componente curricular, entre outros. Apesar dos diferentes olhares e concepções, há unanimidade em prol da defesa da necessidade de novos marcos para a formação de profissionais do magistério<sup>2</sup> e o entendimento de que deve decorrer de uma política pública nacional que priorize a formação e, ao mesmo tempo, aprimore as condições para a profissionalização docente envolvendo formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. As DCN aprovadas e homologadas pelo MEC avançam na direção de maior organicidade para as políticas e gestão da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

Com relação ao lócus de formação de profissionais do magistério<sup>3</sup>, as concepções vão desde a defesa de instituições específicas (institutos superiores, escolas normais superiores), espaços diversificados (faculdades, centros universitários, universidades) a posições que advogam a centralidade da universidade como espaço privilegiado de formação com destaque para o papel das faculdades e centros de Educação. Os indicadores do Censo da Educação Superior revelam que a formação de profissionais do magistério para a educação básica ocorre, predominantemente, na educação superior. Como o sistema educacional brasileiro é marcado pela diversificação e diferenciação institucional, no caso da formação de profissionais do magistério as matrículas ocorrem, sobretudo, no setor privado e em instituições isoladas tipicamente de ensino, notadamente em faculdades. Isso não quer dizer que a formação não ocorra em IES públicas e também em universidades, os indicadores sinalizam para o predomínio das matrículas nas faculdades, instituições de baixo prestígio acadêmico.

Os desafios para a formação em nível superior dos profissionais do magistério da educação básica no Brasil são enormes. Os indicadores do Censo revelam a existência de mais de 2 milhões e 100 mil professores dos quais 24,8% não possuem formação em nível superior. Romper com esse desafio está a requerer do Estado brasileiro política pública orgânica direcionada à melhoria da formação desses profissionais que valorize a construção coletiva dos projetos pedagógicos articulados às instituições de educação básica e superior. De igual modo, é necessário enfatizar a importância das universidades públicas e comunitárias na orientação e efetivação de processos formativos construídos a partir da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão.

É fundamental romper com propostas político-pedagógicas para a formação de profissionais do magistério que tenha por foco apenas o saber fazer, o muniamento prático, bem como com concepções que advogam a teoria como o elemento fundante para a formação, ignorando, em muitos casos, a importância da produção e práticas pedagógicas, o estágio supervisionado, dentre outros.

2. A esse respeito ver: Aguiar, 2009; Alves, 2013 e 2013A; Andre et al, 2014; André, 2015; Arroyo, 2015; Anped, 2014; Anpae, 2015; Bordas, 2009; Brzezinski, 2011; Coelho, 1998; Coenae, 2010 e 2014; Cedex, 2014; CNTE, 2014; Conif, 2014; Cury, 1997; Dourado, 2009, 2013, 2013A e 2014; Freitas, 2002 e 2014; Forúmdir, 2014; Gatti e Barreto, 2011; Leite e Lima, 2010; Pimenta e Almeida, 2014; Pimenta e Libâneo, 2000; Sander, 2013; Sheibe, 2009; Teixeira, 1966, e Tuttmann, 2014.

3. Dourado, 2015.

### 3. CONFERÊNCIAS NACIONAIS, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS NOVAS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOVOS CAMINHOS E PERSPECTIVAS

Na última década no Brasil, ocorreram vários movimentos em prol de maior organicidade para as políticas, com destaque para a realização de conferências de Educação, com destaque para a Conferência Nacional de Educação (Conae), precedidas de conferências municipais, regionais e estaduais, realizada entre 2009 e 2014, tendo como resultante política a criação do Fórum Nacional de Educação, composto por entidades, sindicatos, movimentos sociais e vários órgãos ligados à área educacional.

A aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional, após quase quatro anos de tramitação e sancionada sem vetos em junho de 2014 foi outra importante conquista. A Lei nº 13.005/2014 estabeleceu o PNE, com vigência no decênio 2014-2024, composto por vinte metas e inúmeras estratégias. Dentre estas várias incidem diretamente (caso das metas 12, 15, 16, 17 e 18) sobre a formação dos profissionais da Educação, sobretudo de profissionais do magistério. A seguir descrevo as metas referidas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal.

São metas de grande envergadura e importância e irão requerer políticas nacionais articuladas. Estas, especialmente a política nacional prevista na meta

15, devem considerar essas metas e envidar esforços, envolvendo, em regime de colaboração e cooperação, todos os entes federados (união, estados, Distrito Federal e municípios). O desafio é enorme: garantir formação inicial, em nível superior, para todos os profissionais do magistério da educação básica e, também, formação continuada nos termos previstos no Parecer e respectiva resolução do CNE.

Antes mesmo da tramitação do PNE, o Conselho Nacional criou Comissão Bicameral para pensar diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais do magistério. Essa comissão, após audiências públicas e inúmeras reuniões de trabalho, apresentou ao Conselho Pleno do CNE as novas DCNs para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, que foram aprovadas por meio do Parecer CNE/CP nº 02/2015 e da Resolução CNE/CP nº 02/2015, tendo sido homologadas pelo MEC em junho de 2015.

As novas DCNs reconhecem as Instituições de Educação Superior, suas prerrogativas de autonomia, o MEC, os sistemas de ensino, suas redes e instituições de educação básica e definem as diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica desvelando como concepções norteadoras treze pontos a seguir ressaltados:

- 1) que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;
- 2) que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;
- 3) que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;
- 4) que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação

- infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica;
- 5) a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
  - 6) os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;
  - 7) a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;
  - 8) a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;
  - 9) o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;
  - 10) a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;
  - 11) que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;
  - 12) a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

- 13) o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado,

Aliado a esses considerandos que deslindam as concepções norteadoras o Parecer e a Resolução do CNE definem que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Definem, ainda, que a formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas — educação infantil, ensino fundamental, ensino médio — e modalidades — educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância — a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui-se, portanto, processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

Esses dispositivos legais definem os seguintes princípios a serem assegurados à Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

- I) a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
- II) a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

- III) a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;
- IV) a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;
- V) a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI) o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério; um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;
- VII) a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- IX) a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;
- X) a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;
- XI) a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização.

Todos esses princípios convergem para a concepção de base comum nacional presente nas Diretrizes e entendida a partir de princípios norteadores que não se caracterizam como currículo mínimo ou lista de indicadores, mas que sinaliza para eixos formativos a serem considerados no projeto de formação de cada instituição, o que se caracteriza como um cenário potencial de inovação e melhoria da formação de professores.

Nessa direção, as Diretrizes definem uma concepção ampla de projeto de formação que deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

- I) a sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II) a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III) o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

- IV) as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V) a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI) as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e socio-cultural como princípios de equidade.

Com base nessa concepção, as diretrizes definem que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

- I) cursos de graduação de licenciatura;
- II) cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- III) cursos de segunda licenciatura<sup>3</sup>.

As Diretrizes definem, ainda, que a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

- I) atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II) atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III) atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
- VI) cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;
- V) cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;
- VI) cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da

3. Para mais detalhes envolvendo eixos de formação, carga horária, integralização curricular, entre outros, ver Parecer CNE/CP 02/2015 e Resolução CNE/CP 02/2015.

instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Capes;

- VII) curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO E AÇÃO ARTICULADA ENTRE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

Ao longo do texto situamos a complexa seara da formação de profissionais do magistério no Brasil incluindo concepções de formação, lócus, dinâmicas e perspectivas pedagógicas, diversificação e diferenciação institucional das Instituições formadoras e, de outro, mudanças em curso nas políticas educacionais a partir da realização de conferências nacionais de educação, criação do Fórum Nacional de Educação, aprovação do Plano Nacional de Educação com quatro metas diretamente ligadas à formação dos profissionais da educação, em especial os professores e, de maneira analítica explicitamos as concepções e princípios norteadores das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos profissionais do magistério da educação básica (professores) a serem implementadas. Destacamos, ainda, as tipologias de formação inicial em nível superior e formação continuada definidas por essas diretrizes. Ao tempo em que esses dispositivos legais enfatizam a base nacional comum para a formação desses profissionais, enfatizam a necessidade de projetos institucionais das IES para a formação inicial e continuada.

Face a cenário de proposição de políticas, o grande desafio se efetivará com a materialização ou não das mesmas e vai requerer políticas nacionais que priorizem a formação e as condições de profissionalização destes profissionais por meio de equiparação salarial, discussão e aprovação de diretrizes sobre carreira, cumprimento do piso salarial nacional, melhoria das condições de trabalho, entre outros elementos, que devem ser tratados organicamente e à luz da agenda instituinte do Sistema Nacional de Educação.

Compete às diversas instituições formadoras a definição e a aprovação de projeto de formação (inicial e continuada) em articulação com o Plano de Desenvolvimento Institucional, PPI e Projetos Pedagógicos dos Cursos. Esse movimento certamente propiciará maior organicidade da ação institucional e vai requerer articulação efetiva entre instituições de educação básica e superior. Importante destacar, ainda, a importância de projetos estruturadores para o estágio supervisionado e a Prática como Componente Curricular, entre outros.

O esforço político, portanto, é o de garantir as condições objetivas — gestão e financiamento — para que as Diretrizes Curriculares Nacionais, em sintonia com a política nacional de formação de professores, se materialize na

interseção educação básica e superior e por meio da efetiva garantia da profissionalização dos professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M.A.S. O movimento dos educadores e sua valorização profissional: o que há de novo em anos recentes? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, 2009.

ALVES, L.R. **Reflexões sobre formação inicial e continuada de professores/as** — Articulações possíveis. Brasília: CNE, 2013.

\_\_\_\_\_. **Princípios e fundamentos para uma política nacional de formação de professores da educação básica na vigência do PNE e no interior do SNE**. Brasília: CNE, 2014.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, dez. 1999, ISSN 0101-7330.

ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, v. 23, n. 86, fev. 2015, ISSN 0104-4036.

ARROYO, M.G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR. v. 1, n. 55, jan./mar. 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (Anped). **Análise do documento Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada**, 2014, 8p.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (Anpae). **Análise do documento Projeto de Resolução, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada**, 2014, 4p.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope). **Análise do Documento Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada**, 2014, 8p.

BORDAS, M.C. **Documento A: Projeto 914BRA1123 — CNE — Políticas Educacionais: Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras**, 2009a, impresso.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae)**. Brasília, MEC, 2010. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae)**. Brasília, MEC, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Anfope em movimento: 2008-2010**. Brasília: Liber Livro/Anfope/Capes, 2011.

CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (Cedes). **Análise do documento Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada**. 2014, 6p.

COÊLHO, I.M. Diretrizes Curriculares e Ensino de Graduação. In: **Estudos**, abr. 1998.

CURY, C.R.J. Reforma universitária na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 101, 1997.

CONFERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Análise do documento Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada**, 2014, 6p.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICO (Conif). **Política Nacional de formação de professores para a educação básica brasileira**, 2014, 4p.

DOURADO, L.F. A Conferência Nacional de Educação e a Construção de Políticas de Estado. In: FRANÇA, M. e MOMO, M. (orgs). **Processo democrático participativo**. A construção do PNE. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

\_\_\_\_\_. A base comum nacional e a formação dos professores. Brasília: CNE, 2013.

\_\_\_\_\_. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBPAE**, v. 29, n. 2, mai./ago. 2013a.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à Educação Básica. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, set. 2013, ISSN 0101-7330.

\_\_\_\_\_. **Documento C: Consolidação das normas do CNE sobre formação de professores**. Projeto 914BRA1123 – CNE – Políticas Educacionais: Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras, 2009, impresso.

FREITAS, H.C.L de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, set. 2002, ISSN 0101-7330.

FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES, CENTRO DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (Forumdir). **Análise do documento Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada.** 2014, 4p.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas Docentes no Brasil.** Brasil: Unesco, 2011, 300p.

GATTI, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, abr. 2008, ISSN 1413-2478.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, dez. 2010, ISSN 0101-7330.

LEITE, Y.U.; LIMA, V.M.M. Cursos de pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC? **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, jan./jun. 2010.

LIMA, J.F. **Questões e provocações sobre a formação de professores.** Brasília: CNE, 2013.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: jan. 2014.

PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. (orgs.). **Estágios Supervisionados na Formação Docente.** São Paulo: Cortez Editora, 2014.

PIMENTA, S.G.; LIBÂNEO, J.C. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 68, 2000.

SANDER, B. **Docência e Formação Docente. Tendências internacionais e significados locais.** Brasília: CNE, 2013.

SHEIBE, L. **Documento Técnico B: Avaliação da Implantação das Novas Diretrizes Nacionais para os cursos de pedagogia.** PROJETO 914BRA1123 — CNE — Políticas Educacionais: Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras, 2009, impresso.

TEIXEIRA, Anísio. **O problema da formação do magistério.** Documenta. CFE, n. 62, p. 11, nov. 1966.

TUTTMAN, M.T. **A sociedade desejada.** Qual? Brasília: CNE, 2013. UFG/Faculdade de Educação, Contribuição da FE/UFG à Proposta de Resolução dos debates das DCN de formação de professores. Goiânia, UFG/FE, 2015, 3p.



# O Programa Mais Educação e a crítica da mídia: desafios e potencialidades

Ricardo Fiegenbaum

*Professor do Bacharelado em Jornalismo da Universidade Federal de Pelotas. Doutor e mestre em Ciências da Comunicação pela Unisinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos).*

*E-mail: ricardozi@gmail.com*

Eduarda Schneider Lemes

*Mestranda no PPG em Ciências da Comunicação da Unisinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos).*

*E-mail: eduarda.lemes@hotmail.com*

**Resumo:** O artigo resulta de uma pesquisa sobre oficinas de Jornal Escolar, do Programa Mais Educação do MEC, desenvolvidas numa escola pública em Pelotas (RS). O programa oferece atividades em turno inverso em dez macrocampos, entre eles o de Comunicação e Uso de Mídias. O macrocampo envolve projetos de comunicação para estimular a leitura crítica dos meios pela apropriação, pelos alunos, das técnicas de produção, mobilizando o conceito de Educomunicação. As oficinas seriam dispositivos interacionais, potencialmente críticos, que configuram um sistema de interação social sobre a mídia, recolocando o tema da Leitura Crítica da Comunicação no âmbito da circulação midiática numa sociedade em midiaticização. Buscou-se investigar esse processo e as suas potencialidades na relação entre Comunicação e Educação.

**Palavras-chave:** sistema de interação social; educomunicação; leitura crítica; Mais Educação; jornal escolar.

**Abstract:** This paper is a result from a survey about School Newspapers workshops, from the program "Mais Educação" of Ministry of Education, developed in a public school in Pelotas (RS). The program offers activities in extra time in ten macrofields, including Communication and Media Usage. This macrofield involves communication projects to stimulate critical reading of media through the appropriation by students of production techniques, mobilizing the concept of Educommunication. The workshops would be interactional devices, potentially critical, that create a social interaction system about the media, placing the issue of Critical Reading of Communication in the framework of media circulation in a society with high media coverage. We sought to investigate this process and its potential in the relationship between Communication and Education.

**Keywords:** social interaction system; educommunication; critical reading; Mais Educação; school newspaper.

Recebido: 02/02/2016

Aprovado: 10/03/2016

## 1. INTRODUÇÃO

A escola vem tendo seu papel fragmentado e, ao mesmo tempo, ampliado. Hoje, devido a uma série de fatores que incluem as transformações sociais e tecnológicas ocasionadas pelos avanços da globalização, o repositório de conhecimento já não está apenas na escola. Os meios de comunicação dividem esse papel. Ampliou-se, portanto, o papel da escola que, se tem como propósito formar cidadãos na sua integralidade por meio das políticas de Educação Integral, propostas pelo governo brasileiro, precisa atender às demandas atuais, que são complexas e atravessadas por questões estruturais e culturais.

Por isso, a Educação Integral necessita de uma articulação intersetorial de atores, instituições e políticas públicas, conforme o próprio Ministério da Educação propõe:

A educação integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem<sup>1</sup>.

O Programa Mais Educação nasce do reconhecimento da Educação Integral como política pública e de que cabe à escola a responsabilidade sobre a educação enquanto ação formativa<sup>2</sup>. O êxito do processo formativo seria assim potencializado e qualificado com a integração da escola a outras instâncias da sociedade. Por isso, o programa assume a proposta de educação que considera o sujeito na sua integralidade e pretende contribuir para a formação de cidadãos participativos e críticos da sua sociedade.

O Mais Educação viabiliza, em parceria com estados e municípios, atividades formativas no contraturno escolar. Envolve, entre outros objetivos, promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; e convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral<sup>3</sup>.

Dos dez macrocampos<sup>4</sup> do Programa Mais Educação do MEC, nossa pesquisa voltou-se para o macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, que oferece oficinas de jornal e rádio escolar, vídeo, história em quadrinhos e fotografia<sup>5</sup>. A metodologia de trabalho usada é a Educomunicação e o objetivo é contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de fazer uma leitura crítica da mídia a partir da produção autêntica de comunicação. Nossa pesquisa<sup>6</sup> procurou responder como as oficinas desse macrocampo trabalham<sup>7</sup> a leitura crítica da mídia com os seus estudantes em Pelotas (RS).

1. BRASIL, 2009, p. 10.

2. O Programa foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 e pelo Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010.

3. BRASIL, 2010, Art. 3º.

4. São eles: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

5. Os dados do Programa apresentados neste artigo são referentes ao período de realização da pesquisa (2013). Hoje, por exemplo, o macrocampo pesquisado se chama Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica e oferece, além das oficinas já mencionadas: Ambiente de Redes Sociais, Robótica Educacional e Tecnologias Educacionais.

6. A pesquisa foi desenvolvida como requisito à obtenção do título de Bacharel em Jornalismo, pela Universidade Federal de Pelotas, em 2014.

7. No sentido de como o interpretam, como o relacionam com a produção midiática, como o tensionam com os produtos a que têm acesso. Enfim, como operacionalizam o conceito de leitura crítica no processo midiático.

O objetivo geral do trabalho foi identificar os processos de leitura crítica da comunicação nas oficinas, a fim de (1) entender como as oficinas trabalham com o conceito de comunicação; (2) comparar as pretensões do programa com as ações práticas das escolas; (3) traçar um mapa das relações entre os atores envolvidos nas atividades, a partir da perspectiva metodológica; (4) entender como a leitura crítica é trabalhada com os estudantes, e (5) apontar potenciais críticos presentes nas atividades da escola pesquisada.

## 2. TEORIAS MOBILIZADAS

As experiências com leitura crítica da comunicação surgem a partir da crescente presença dos meios de comunicação de massa na cultura. A solução encontrada pelos intelectuais foi a de pensar na educação para a comunicação, com o desenvolvimento de estratégias de estímulo à tomada de consciência crítica, a partir de debates que colocavam em evidência as contradições do sistema de comunicação. Na construção do conceito de leitura crítica, a educação ficou numa posição hegemônica.

O conceito de Educomunicação<sup>8</sup> tem sua origem nas práticas de estímulo à leitura crítica da mídia. Para Gottlieb<sup>9</sup>, o surgimento da proposta foi uma decorrência natural do movimento de leitura crítica e resultou de um esforço teórico e metodológico dos pesquisadores em caminhar na direção da educação. Nessa perspectiva, a Educomunicação é introduzida no contexto escolar por intermédio do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias para auxiliar na formação de sujeitos autônomos e críticos, levando tecnologia à sala de aula e aproximando a escola da realidade dos alunos.

Enfatiza-se, assim, a relação entre educação e comunicação, tendo como cerne dessa interface a perspectiva crítica e a relação entre produção e consumo midiático. Porém, no contexto de uma sociedade em midiatização, é preciso ampliar a perspectiva, para ir além das relações diretas entre a produção e a recepção, dando conta, assim, de observar a circulação de sentidos e os dispositivos envolvidos nesse processo. Para isso, mobilizamos o conceito de Sistema de Interação Social de Braga<sup>10</sup>.

Braga recoloca o tema da relação entre sociedade e mídia no âmbito da circulação, ultrapassando o binômio produção-recepção. Ou seja, para ele, haveria um terceiro sistema, de interação social sobre a mídia. Trata-se de um espaço onde produtores e receptores se encontram no fluxo de circulação midiática, e seus papéis não ficam definidos dentro dos circuitos que se formam. Essa circulação é diferida e difusa, no sentido de ser diferente dos processos de circulação de bens (fornecimento e recebimento) e de circulação midiática (visibilidade). É um valor simbólico que diz respeito à circulação que vem após a recepção dos produtos, reinseridas nos mais diversos contextos de fala.

Nessa proposta, a sociedade mobiliza dispositivos interacionais (um livro, uma coluna de jornal, uma postagem no Facebook etc.), que são lugares sociais

8. "Educomunicação" é um termo cunhado nas pesquisas realizadas pela Escola de Comunicação e Artes da USP. Entende ser um novo campo, interdisciplinar, que define o conjunto de ações que têm a comunicação como eixo transversal. À leitura crítica e à produção midiática, segundo Soares (2011), soma-se o conceito de gestão da comunicação nos espaços educativos.

9. GOTTLIEB, L. Da leitura crítica dos meios de comunicação à Educomunicação. In: *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 97-113.

10. BRAGA, José Luiz. *A sociedade enfrenta sua mídia*. São Paulo: Paulus, 2006.

de fala, onde os consumidores de mídia se veem implicados com suas concepções de mundo, procurando fazê-las incidir sobre o que é elaborado nos produtos midiáticos. Segundo Braga, os dispositivos interacionais são “formas socialmente geradas e tornadas culturalmente disponíveis como matrizes para a realização de falas específicas”<sup>11</sup>. Nesse sentido, o sistema de interação social sobre a mídia é potencialmente, mas não necessariamente, crítico, porque nem sempre essas falas sobre a mídia tensionam processos e produtos midiáticos, que gerariam dinâmicas de mudança ou exerceriam um trabalho analítico-interpretativo, produzindo esclarecimento e percepção ampliada.

A leitura crítica da mídia, assim, se desenvolve como processo por meio de dispositivos interacionais. No caso estudado, esse dispositivo são as oficinas do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias do Mais Educação, porque se constituem como matrizes para as falas sobre a mídia. Nesse sentido, referenciando Braga<sup>12</sup>, fazemos um desenho de como oficinas do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias conseguem trabalhar com a mídia — especificamente, no caso analisado — verificando o seu “grau de pertinência e de eficácia”.

### 3. METODOLOGIA

O procedimento metodológico cartográfico se apresenta como alternativa para a pesquisa em comunicação, pois considera o movimento e o contexto em que se encontra o objeto, podendo, dessa forma, entender a complexidade do campo comunicacional, levando em consideração que

La comunicación, como quiera que la definamos, implica sistemas e y prácticas socioculturales, cognoscitivas, económicas u políticas, y dimensiones psicológicas, biológicas y físicas de las que necesariamente participamos. La construcción de objetos de conocimiento sobre ella no puede ignorar que como sujetos estamos implicados em esos objetos<sup>13</sup>.

Essa perspectiva esteve presente durante todo o processo, desde a definição dos conceitos utilizados e dos objetos estudados até a atenção às relações de poder e sentido que atravessam o andamento das oficinas.

Concomitantemente, utilizamos entrevistas abertas e semiestruturadas, realizadas com os coordenadores dos programas nas escolas, osicineiros de Comunicação e Uso de Mídias e os participantes das atividades<sup>14</sup>.

A pesquisa voltou-se, inicialmente, para 15 escolas públicas<sup>15</sup>, municipais e estaduais, da cidade de Pelotas que aderiram ao macrocampo em questão no ciclo de 2013 do Mais Educação. Destas, escolhemos uma para compor o caso a ser estudado e entrevistamos a oficineira responsável por conduzir as atividades de Jornal Escolar, para conhecer as metodologias e os temas de trabalho, relação com os estudantes e com a coordenação etc.

Por fim, fizemos um acompanhamento das oficinas na escola. Nessa fase, iniciamos a relação com os participantes do programa a fim de entender suas visões sobre o Mais Educação, a comunicação, a escola, o seu cotidiano e produzir

11. Idem.

12. Quando diz que um aspecto importante a ser estudado é o desenho de como uma sociedade consegue trabalhar com sua mídia.

13. NAVARRO apud AGUIAR, 2010, p. 5.

14. Os procedimentos adotados estão detalhados no trabalho de pesquisa, que pode ser requerido aos autores.

15. Os dados obtidos pelas entrevistas nas 15 escolas foram aqui resumidos para que pudéssemos focar no acompanhamento das oficinas, realizado na escola Dr. Augusto Simões Lopes Neto. Para mais informações sobre a pesquisa completa, contatar os autores.

um mapa das relações estabelecidas. Também buscamos apontar características do envolvimento dos participantes com a oficina, com os temas abordados e com a leitura da mídia, crítica ou não.

#### 4. A PESQUISA

Ao fazermos o contato para a pesquisa, das 15 escolas, duas disseram já ter encerrado suas atividades. Sete não estavam com as atividades em andamento. Seis escolas tinham as oficinas na época da realização da pesquisa: três com a atividade de Jornal Escolar, duas com Vídeo e uma com História em Quadrinhos. A ideia era retornar nas escolas que estavam desenvolvendo as atividades para entrevistaricineiros e estudantes, mas em algumas houve dificuldade no contato com a coordenação do programa. Das que tinham a atividade em andamento, em apenas três concluímos a etapa de entrevistas com osicineiros.

A primeira desenvolvia a atividade com vídeo. A escola já tinha experiência com essa mídia, a partir de um projeto com a turma de oitavo ano. Oicineiro era morador da comunidade e ex-aluno da escola. A coordenadora ressaltou que os professores curriculares oferecem alguma resistência ao Mais Educação, argumentando que oicineiro não tem formação e que, por isso, não deveria estar na escola. O objetivo da oficina era a produção de um vídeo com o tema “Como é a nossa escola”. Nas entrevistas com coordenação eicineiro, nenhum aspecto da comunicação foi abordado.

A segunda escola também desenvolvia atividade com vídeo, porém, de uma forma diferente da proposta do programa. Segundoicineiro e coordenação, os participantes assistiam a um filme e depois desenhavam ou escreviam a respeito. Também houve hesitação nas respostas às perguntas relacionadas à comunicação.

Finalmente, devido à proximidade com a proposta do programa e a disponibilidade em cooperar com a pesquisa, escolhemos para as observações a Escola Estadual de Ensino Politécnico Dr. Augusto Simões Lopes<sup>16</sup>, que desenvolvia a atividade de Jornal Escolar. Aicineira é jornalista e estava produzindo um jornal da escola e da comunidade. A ideia era publicar em papel e distribuir no bairro. As notícias estavam sendo produzidas por sete estudantes nas oficinas. Acompanhamos cinco encontros, que ocorriam após o horário de aula, não no turno inverso.

O jornal produzido começou a ser discutido no final de setembro de 2014. Antes disso, foram abordados os seguintes temas: estrutura do jornal, editorial, crônica e reportagem, a partir de discussões sobre três jornais<sup>17</sup>. As atividades iniciais foram planejadas pelaicineira com base em cinco livros<sup>18</sup> sobre a relação entre jornal e escola. As pautas do jornal foram definidas pelos participantes de acordo com a preferência de cada um, pois isso facilitava a produção do texto, segundo aicineira.

16. A escola tem 715 estudantes entre os três turnos. Trinta estão inscritos no Mais Educação e a média de participação é baixa.

17. Zero Hora (POA), Diário Popular e Diário da Manhã (Pelotas).

18. Os livros são: ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007; ANTUNES, I. *Aula de Português encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003; FARIA, M. A. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2011; LAGE, N. *Estrutura da Notícia*. São Paulo: Ática, 2004, e LAGE, N. *A reportagem: teoria e técnicas de entrevista e pesquisa jornalística*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Como pontos negativos, aicineira — concordando com a coordenação — destacou a falta de participação dos estudantes. Além disso, ressaltou a descontinuidade das atividades devido às ausências dos alunos ou à falta de disposição deles. Às vezes, a icineira precisou mudar seu planejamento para realizar a oficina.

Um aspecto ressaltado foi a falta de contato dos participantes com o jornal impresso e o crescente acesso às informações por jornais no Facebook.

A partir da observação dos cinco encontros, percebemos que a reportagem é o gênero jornalístico base da construção do jornal da escola. Isso porque uma série de atravessamentos impediu que as atividades tivessem continuação. Logo, as seis matérias produzidas não poderiam ser pautas quentes, uma vez que o jornal começou a ser produzido em setembro e foi lançado no final de novembro. Dessas, apenas uma matéria foi factual.

A apuração foi feita basicamente com pesquisa na internet. Uma das matérias tinha uma entrevista com a coordenadora pedagógica da escola. Durante as atividades, a icineira chamou a atenção repetidas vezes para a credibilidade das informações encontradas na web e também para o uso indevido de imagens. Quanto à pesquisa, também foi ressaltado que deveria ser um recurso para a construção do texto.

Da entrevista para uma das matérias, surgiram mais três pautas para a segunda edição. Além de levar uma informação exclusiva para o jornal, puderam ser trabalhados outros aspectos da relação com a fonte, como a elaboração das perguntas (feita de maneira coletiva) e a forma de abordagem ao entrevistado.

Esses três aspectos do Jornalismo — reportagem, apuração e entrevista — foram, sem dúvida, os mais presentes nas oficinas, por meio dos quais outras questões puderam ser levantadas, como a credibilidade das informações, o uso de imagem e até mesmo a produção de fotografias, sempre estimulada. A abordagem desses temas não foi planejada, mas esteve nas atividades implicadas no fazer. Entendemos que essa é uma metodologia eficiente, pois valoriza a prática, tornando-se mais interessante para os estudantes. A ideia da oficina é mesmo essa.

Durante as atividades, os participantes tiveram a ideia de criar uma página do jornal no Facebook e passaram a alimentá-la com textos produzidos para a publicação impressa e com conteúdos exclusivos. Não houve atenção para a diferença entre a linguagem dos textos de web e impresso, mas, sim, para os recursos que podem ser empregados. Na web, os estudantes puderam trabalhar com *hiperlinks*, redirecionando seus textos para outros locais.

Notamos que a narrativa estimulada nas oficinas não foi reprodução das narrativas dos meios de comunicação de massa, pois teve cuidado com o lugar de fala dos participantes, sua comunidade e suas preferências culturais. O jornal foi produzido com narrativas construídas para os estudantes que o fazem e para seus pares. Não há preocupação com notícias factuais e a direção da escola não opina nas pautas, pois elas são decididas e apuradas durante a oficina. Há, portanto, um estímulo à liberdade de pensamento e, a partir disso, à

abordagem de questões que interessam aos jovens e aos adolescentes da escola. Com isso puderam ser estimulados potenciais de crítica e de singularização, associados aos processos de leitura crítica da comunicação.

O objetivo da oficina não foi o de fazer “leitura crítica” nem o de estimular a crítica de mídia. A experiência observada parece tratar da possibilidade de uma produção de mídia feita pelos estudantes, como forma de estimular competências para crítica de situações concretas voltadas, principalmente, para o contexto do próprio ambiente escolar. A descoberta desse potencial de uso da comunicação midiática, além de seu valor próprio de formação de cidadãos que assumem seu papel social, pode ser, indiretamente, um estímulo para interpretações críticas sobre a mídia — não induzidas, mas descobertas pelos próprios estudantes.

Em uma das oficinas houve um debate sobre as roupas que poderiam ser usadas pelas meninas na escola. Ele começou estimulado pela entrevista feita com a coordenadora pedagógica. A entrevistadora disse que queria ter perguntado outras coisas como o porquê de existir uma regra que proíbe as meninas de usarem *shorts* e bermudas. Para o grupo, o motivo era para que os meninos não cometessem assédio. Mas uma das meninas argumentou que, mesmo usando calça, essas situações se repetiam. A partir dessa conversa, aicineira sugeriu que pesquiassem sobre feminismo e fizessem uma nova entrevista com a coordenadora sobre o tema. Uma nova pauta surgia.

A crítica presente nesse fato não é da mídia, mas é relevante e pertinente. Ela também consolida a perspectiva da criticidade em relação ao que é lugar-comum no mundo contemporâneo, e que o Mais Educação como um todo busca realizar. A partir da produção de um jornal, essa questão foi levantada. A oficina mostrou-se, portanto, um dispositivo interacional potencialmente crítico da mídia. E é também espaço para singularização e para resistência à opressão presente na sociedade.

Os processos percebidos nas oficinas são potenciais de crítica de mídia, enquanto expressão aberta, abrangente de uma grande variedade de motivações, processos e finalidades. A possibilidade de pensar acerca da sua realidade para explicá-la e publicizá-la por meio do uso da mídia fez com que os adolescentes refletissem acerca dos temas sobre os quais falavam. Assim, a crítica de mídia — mais do que uma leitura crítica — é um potencial do programa Mais Educação, no momento em que a produção técnica estimula a pensar, relacionar fatos e problematizar discursos, assim como dá a possibilidade aos participantes de usarem suas próprias vozes para expressar seus pensamentos. A leitura crítica não pode ser ensinada em processo transmissivo. Trata-se de um flutuar de sentidos que, pouco a pouco, se relacionam no pensar dos participantes. E cada um tem um tempo próprio para fazer esse movimento.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oficinas, quando conduzidas de modo a valorizar a expressão, a cultura local, a preferência dos participantes e seu protagonismo, podem suscitar questões pertinentes à crítica, inclusive, à mídia. As questões estruturais do programa atrapalham a instauração desses processos nas escolas. Osicineiros precisam olhar criticamente a mídia para trabalhar esse aspecto com os participantes. As escolas precisam de espaço para o desenvolvimento das atividades. A comunidade escolar deve abraçar o Mais Educação e considerar um programa com tais objetivos como espaço de desenvolvimento da expressão e da sensibilidade de seus estudantes — além de uma ocupação para os jovens, o Mais Educação pode ser um lugar de aprendizagem e qualificação da cidadania. Mas é preciso que as escolas superem a acomodação, que a crítica seja estimulada e que o Programa e as escolas conciliem objetivos e diretrizes do Mais Educação e as ações que se podem realizar.

Os potenciais percebidos nas oficinas da escola Dr. Augusto Simões Lopes envolvem temas que estão na mídia, e esse já é um processo de singularização. Nesse sentido, no macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, parece ser possível — e quiçá necessário — deslocar o foco de abordagem estrita de leitura crítica, focada na recepção, para o estudo dos sistemas de interação social e da circulação dos dispositivos e dos sentidos, naquilo que Braga define como o que a sociedade faz com a sua mídia e como ela a enfrenta criticamente na circulação, dentro da perspectiva de que essa sociedade se encontra em processo de midiatização.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lisiane Machado. **As potencialidades do pensamento geográfico: a cartografia de Deleuze e Guattari como método de pesquisa processual.** In: XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2010, Caxias do Sul. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 3 a 6 de setembro de 2010. Disponível em: <[www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-1897-1.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-1897-1.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2016.

BRAGA, José Luiz. **A sociedade enfrenta sua mídia: dispositivos sociais de crítica midiática.** São Paulo: Paulus, 2006.

BRASIL. **Comunicação e Uso de Mídias.** Série Cadernos Pedagógicos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: <<https://docs.google.com/folderview?usp=sharing&id=0B3qzwUftmEY0alUxM3VvTHBSeWc>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

GOTTLIEB, Liana. Da leitura crítica dos meios de comunicação à Educomunicação. In: **Revista Trama Interdisciplinar: revista do PPG**

Interdisciplinar em Educação, Arte e História da Cultura do Instituto Presbiteriano Mackenzie. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 97-113. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/download/3115/2618>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSÁRIO, Nísia Martins do. Mitos e Cartografias: novos olhares metodológicos na comunicação. In: MALDONADO, Alberto Efendy; BONIN, Jiani Adriana; ROSÁRIO, Nísia Martins do (orgs.). **Perspectivas metodológicas em comunicação: desafios da prática investigativa**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. Parte III, p. 195-220.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011. 102 p.



# O mundo da comunicação e o mundo da criança

Ariane Porto Costa Rimoli

*Pós-doutora em Comunicações e Artes na ECA-USP e Professora do Instituto de Artes da UNICAMP. Sócia Fundadora da TAO Produções Artísticas e consultora do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.*

*E-mail: chrizcb@gmail.com*

**Resumo:** Pensar a criança na contemporaneidade é compreendê-la como um ser social que interage dinamicamente na sociedade, influenciando e sendo influenciada por ela, produzindo e sendo produzida por suas relações. Relações essas que passam pela interação com as diferentes mídias. A mídia se apresenta como o espaço privilegiado para os diálogos e monólogos acerca da infância e juventude, e também para as próprias crianças refletirem sobre a sociedade e seu espaço/representação nela. Dessa forma, se faz necessário refletir sobre como o mundo da comunicação e o mundo da criança se convergem, e quais relações, significados e vivências emergem dessa confluência.

**Palavras-chave:** criança; comunicação; educomunicação; mídias; sociedade.

**Abstract:** Thinking children in contemporary society is to understand them as a social being dynamically interacting in society, influencing and being influenced by it, producing and being produced by their relations. These relationships go through interaction with different media. The media presents itself as a privileged space for dialogue and monologues about the childhood and youth, and also a space to the children themselves think about the society and their environment/representation in it. Thus, it is necessary to reflect on how the world of communication and the world of the child converge, and what relationships, meanings and experiences emerge from this confluence.

**Keywords:** child; communication; educommunication; media; society.

## 1. INTRODUÇÃO

Pensar a criança hoje não é apenas considerar sua faixa etária ou seu amadurecimento, tampouco é imaginá-la desconectada da sociedade — um “ser” à parte, alheio a tudo que o cerca. Pensar a criança hoje é considerá-la um ser social, plenamente integrado a seu meio, influenciando e sendo influenciada por ele. Como afirma Pacheco,

[...] conhecer a criança é pensá-la não apenas numa perspectiva evolutiva e etária; é compreendê-la como ser social, determinado historicamente, interagindo dinamicamente, influenciando e sendo influenciada. É, sobretudo, pensá-la como um ser produto e produtor das relações que ocorrem na família, na sociedade, na comunidade. Essas relações passam pela interação com as diferentes mídias<sup>1</sup>.

**Recebido:** 22/03/2015

**Aprovado:** 29/06/2015

1. PACHECO, E. D. (org.). *Televisão, criança e imaginário*. São Paulo: Papyrus, 1998.

E fazer esse exercício de reflexão exige um olhar crítico sobre suas experiências sociais, dia a dia mais complexas. Numa sociedade cada vez mais permeada pelas mídias e por suas tecnologias, as crianças convivem diariamente com suas imagens, tecendo novas experiências e novas formas de perceber o mundo e a si próprias.

E a Comunicação? A Comunicação nos permite sempre transformar novos conceitos em palavras novas. Conceitos que muitas vezes já eram praticados há muito tempo por muitos e em muitos lugares/tempos distintos. E que uma vez codificados em palavras/conceitos, passam a unir, a criar redes e estabelecer relações. A educação é comunicação que transforma e move e torna a transformar, conduzindo sempre a direções várias. Não existe sentido único, caminho sem atalhos, sem encruzilhadas. É assim com a educomunicação.

Dessa forma, torna-se imprescindível refletir sobre a relação entre esses dois mundos: o mundo da comunicação e o mundo da criança, que se convergem e se permeiam, criando novos significados e vivências.

## 2. A EDUCAÇÃO E A COMUNICAÇÃO: EDUCOMUNICAÇÃO

A Educomunicação é entendida como

o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem<sup>2</sup>.

Na verdade, ganha notoriedade o número de estudos acadêmicos que vem sendo desenvolvidos na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) na linha de pesquisa que inter-relaciona a Comunicação e a Educação. Informações da Biblioteca da ECA dão conta de que mais de 65 dissertações ou teses sobre essa inter-relação foram defendidas desde o ano 2000. Merece destaque, entre os trabalhos, a tese de Genésio Zeferino Silva Filho, intitulada *Educomunicação e sua metodologia: um estudo a partir de práticas de ONGs no Brasil*, defendida em 2004. A pesquisa teve como foco a identificação de práticas educomunicativas desenvolvidas em ONGs em todo o Brasil.

Esses trabalhos desenvolvidos na ECA e em outras universidades brasileiras e do exterior vêm contribuindo para a consolidação do campo da Educomunicação, oferecendo aos profissionais da Comunicação e da Educação bases para reflexões epistemológicas e práticas educativas.

## 3. MÍDIA E ESCOLA

A escola e a mídia dividem e disputam passo a passo a atenção e a dedicação de crianças e adolescentes ao mesmo tempo em que ambas atuam na

2. SOARES, Ismar de Oliveira. Caminhos da educomunicação na América Latina e nos Estados Unidos. In: SOARES, Ismar de Oliveira (org.). *Cadernos de Educomunicação 1: Caminhos da Educomunicação*. São Paulo: Editora Salesiana, 2003, p. 43.

formação e informação dos pequenos interlocutores. Tanto os meios massivos de comunicação — em especial a televisão e a internet — quanto a escola, produzem conteúdos e os disponibilizam para as crianças. Com algumas diferenças importantes: os meios de comunicação não cobram retorno do que foi ensinado/aprendido e não punem quando a criança não atinge as metas mínimas nas avaliações.

E como “pais divorciados”, ambas as partes “desmerecem” o perfil do outro: a Escola é antiquada, enquanto a Mídia é irresponsável. A Escola ensina conteúdos inúteis, e a Mídia promove comportamentos inadequados e violentos. E poderíamos seguir com uma longa lista de acusações. Não menos extensas são as listas dos projetos e pesquisas produzidas ao longo das últimas décadas que buscam definir as áreas de conflito, ao mesmo tempo que apontam possibilidades de reconciliação.

Nas últimas décadas, várias parcerias entre instituições governamentais, educativas, emissoras de televisão e produtoras de conteúdo vêm se estabelecendo para a o desenvolvimento de projetos de maior ou menor impacto e abrangência, que buscam unir educação e comunicação.

Os conteúdos presentes nas programações televisivas e as metodologias de ensino tradicionais adotadas pela Escola não são nem alteradas nem levadas em consideração enquanto potenciais agentes no processo. Ou seja: as produções “politicamente incorretas” — com excesso de violência e sexo — veiculadas pelos canais de televisão, e a figura tradicional do professor munido de giz, livros, provas e notas, ainda resistem.

Segundo afirmação de Ismar de Oliveira Soares na Third World Summit on Media for Children realizada em Tessalônica, Grécia, em 2001, mais importante do que a avaliação dos impactos negativos dos conteúdos (violentos ou sexistas) sobre o público infantil, deveria ser a garantia dos direitos das crianças em expressar-se por meio dos meios de comunicação, instrumentos que deveriam ser incorporados pela educação. Esse ponto, contudo, tem se mostrado o “calcanhar de Aquiles”.

Para Maria Aparecida Baccega, a escola, enquanto instituição viva se transforma e adquire novos significados constantemente, e o discurso dos meios de comunicação está presente em seus domínios, porém, de forma desajustada. Para corrigir tal descompasso, decorrente da não incorporação das novas linguagens, ela aponta: “é preciso entender que essas novas mediações são constitutivas de outra cultura, a cultura que tem as tecnologias como mediadoras”<sup>3</sup>.

Mas para isso, várias barreiras e preconceitos precisam ser superados. Antes de pensarmos que a estrutura formal e o currículo precisam ser transformados para incorporar tais alterações, é importante levar em consideração a necessidade de mudança na base. Para Cristina Costa, é necessário que a educação formal reveja seus paradigmas letrados, herança de uma cultura eurocentrada, iluminista e burguesa que teve na escrita a base de produção e controle do conhecimento. Só dessa forma poderá romper as barreiras que a separam da cultura globalizada,

3. BACCEGA, Maria Aparecida. *Televisão e Escola: uma mediação possível?* São Paulo: Senac, 2003, p. 62.

massiva, baseada em múltiplas linguagens e tecnologias de comunicação, contexto no qual se afirmam os meios audiovisuais<sup>4</sup>.

#### 4. UNIDOS EM CONFLITO

Estabelecendo uma mediação entre as instituições — Família, Escola, Igreja, Estado —, a mídia se apresenta como o espaço privilegiado para os diálogos e monólogos acerca da infância e juventude. Porém, essa mediação, ao mesmo tempo em que é aceita, é contestada:

As mídias estão envolvidas nisso de formas contraditórias. De um lado, elas são o veículo primordial em que se travam os debates correntes sobre a natureza em mutação da infância — e nesse processo, sem dúvida, contribuem para o crescente sentimento de medo e pânico. De outro lado, no entanto, as mídias são frequentemente acusadas de ser as causas originárias de tais problemas — de provocar indisciplina e comportamentos agressivos, de inflamar a sexualidade precoce e de destruir os laços sociais saudáveis que poderiam prevenir sua ocorrência<sup>5</sup>.

A influência da Escola de Frankfurt foi decisiva para toda uma geração que se formou sob a certeza de que os meios de comunicação atuam como instrumentos de controle social, manipulação e alienação. Ainda hoje, pesquisas são feitas para demonstrar a crescente importância da televisão no cotidiano das crianças e os impactos negativos das temáticas e formatos das produções às quais elas têm acesso. Além dos efeitos da programação “inadequada” destinada ao público infantil, tem sido grande a preocupação com a publicidade sobre a saúde física e mental das crianças.

A responsabilidade da mídia é também atribuída pela sua influência na formação de pequenos consumidores, ao mesmo tempo em que constrói pequenos objetos de consumo. A “culpa” da mídia pela “comercialização da infância” convive com a “culpa” dos governos pela ineficiência na regulamentação de corporações comerciais.

Segundo Susan Linn,

Do momento em que acordam até a hora de dormir, elas são assoladas com o ruído da mídia comercializada e das coisas que ela vende. [...] Em 1983, as empresas gastavam US\$ 100 milhões por ano em propaganda direta para as crianças. Hoje elas gastam US\$ 15 bilhões. Hoje, enormes conglomerados de mídia possuem canais de televisão, estações de rádio, empresas de internet e estúdios de cinema. [...] Se as crianças vivenciam apenas o mundo como é moldado para a cultura de consumo — se têm pouca ou nenhuma oportunidade de ter outra experiência — como vão desenvolver os valores e identidade necessários para resistir às mensagens comerciais<sup>6</sup>?

Para Joel Bakan<sup>7</sup>, as toxinas mentais presentes nos 30 mil comerciais de televisão por ano que uma criança assiste em média, são tão prejudiciais à saúde quanto as toxinas químicas presentes nos produtos que elas consomem, estimuladas pela mesma publicidade. Entenda-se por danos à saúde tanto os

4. COSTA, Cristina. *Educação, imagem e mídias*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21.

5. BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola, p. 16.

6. Apud DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

7. BAKAN, Joel. *Crianças e o mundo corporativo*. In: CAVOUKIAN, Faffi et al. *Honrar a criança: como transformar esse mundo*. São Paulo: Instituto Alana, 2009, p. 250.

problemas causados pela crescente obesidade e diabetes infantil quanto os problemas sociais e mentais provocados supostamente pela programação inadequada, com alto índice de violência e comportamentos sexuais precoces. A mídia é então acusada dos prejuízos à formação de cidadãos saudáveis, física e socialmente adequados.

## 5. ESTABELECENDO MEDIAÇÕES

Os pressupostos que norteiam diferentes linhas de análises sobre o tema infância e mídias sugerem que a noção de infância seja em si uma construção social, histórica, e que a cultura e a representação — também sob a forma das mídias eletrônicas — sejam uma das principais arenas em que essa construção é desenvolvida e sustentada. [...] O significado de infância está sujeito a um constante processo de luta e negociação, tanto no discurso público (por exemplo, na mídia, na academia ou nas políticas públicas) como nas relações pessoais, entre colegas e familiares<sup>8</sup>.

A infância é uma construção social intimamente ligada a outra categoria socialmente definida — a idade adulta — e as mediações extrapolam os espaços privados e se realizam no espaço público criado pela mídia. E é nesse espaço que a sociedade dialoga e busca, em sua esquizofrenia crônica, culpados pela inadequação das relações entre crianças/adultos, crianças/crianças, adultos/adultos.

A mídia é o “meio” onde são veiculadas programações que exaltam ora a figura do adulto-criança, ora a figura da criança-adulto, enaltecendo as características positivas do adulto puro, ingênuo e essencialmente bom, e da criança responsável, ponderada e independente. Essas programações, engendradas em diferentes esferas, respondem a demandas em constante mutação. A mídia é o instrumento reprodutor, um meio tecnológico para a expressão de vozes conflitantes de uma sociedade que separa a criança da infância e que adota critérios e definições diferenciadas para cada uma, de acordo com interesses que se alternam.

Mas não é algo novo. A mídia veio substituir os já tradicionais meios de difusão de vozes das mesmas partes da sociedade.

Foi a voz dos adultos que registrou, ou calou, sobre a existência dos pequenos, possibilitando ao historiador escutar esse passado utilizando seus registros e entonações: seja por meio das cartas jesuíticas relatando o esforço de catequese e normatização de crianças indígenas ou a correspondência das autoridades coloniais sobre a vida nas ruas, pano de fundo para as crianças mulatas e escravas. Seja por meio das narrativas dos viajantes estrangeiros, os textos de sanitaristas e de educadores, os códigos de menores, os jornais anarquistas, os censos do IBGE etc. O que restou da voz dos pequenos<sup>9</sup>?

Continuamos a escutar vozes adultas de uma sociedade que, em busca de culpados pelos seus atos, transforma a mídia em um ser com vontade própria.

8. BUCKINGHAM, David, op. cit.

9. DEL PRIORE, Mary, op. cit.

Um demiurgo. Mas, segundo Guimarães Rosa, mesmo o “diabo vige dentro do homem, os crespos do homem — ou é o homem arruinado, ou o homem dos avessos. Solto, por si, cidadão, é que não tem diabo nenhum”<sup>10</sup>.

Guillermo Orozco avalia que a principal contribuição latino-americana sobre mídia e crianças no campo da investigação comunicativa tem sido a conceitualização das “mediações” e das “práticas e estratégias” comunicativas das audiências<sup>11</sup>.

Investigadores latino-americanos como o próprio Orozco e Jesús Martín-Barbero<sup>12,13</sup> buscam detectar e analisar — baseando-se na teoria da recepção — as mediações individuais, situacionais, institucionais e tecnológicas que determinam as diferentes apropriações que fazem os adolescentes das mensagens da televisão. Nesse sentido, as avaliações se tornam mais complexas, já que entram em jogo outros fatores que alteram os significados das mensagens desde o momento em que são produzidas até o momento em que são recebidas pelos diversos públicos.

## 6. CÚPULAS MUNDIAIS DE MÍDIA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Um exemplo de como a sociedade, incluindo as crianças e adolescentes, pode desempenhar um papel mais importante nessas questões são as Cúpulas Mundiais de Mídia para Crianças e Adolescentes. Esse espaço, criado na Austrália, em 1995, oferece uma plataforma global para discussões sobre o papel da mídia para crianças na atualidade. Desde então, são realizadas Cúpulas Mundiais a cada três anos.

Entre os principais objetivos da iniciativa estão conseguir maior compreensão da evolução dos meios de comunicação e suas interfaces com as crianças em todo o mundo, levantando as diversas realidades e promovendo princípios orientadores para as relações dos meios com o público infantil. Nesse sentido, os meios de comunicação, ao lado de seu caráter nocivo e prejudicial, são também entendidos como indutores da democracia, dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável.

Após ser realizada na Austrália, Inglaterra, Grécia, Brasil e África, a Sexta Cúpula foi realizada em Karlstad, na Suécia, entre os dias 14 e 18 de junho de 2010. Adultos e jovens de diversas partes do mundo discutiram como deve ser a mídia voltada para o público infanto-juvenil e o que precisa ser feito para aumentar as produções de mídia pelos jovens. Porém, a grande novidade do evento foi a criação do Conselho Global de Juventude e Mídia — Global Youth Media Council (GYMC). Um grupo formado inicialmente por vinte jovens de 13 a 24 anos, sistematizou questões e recomendações para conduzirem um debate que deve ter continuidade após o encerramento do evento.

As recomendações abordam temas como segurança na internet; representatividade negativa de crianças, adolescentes e jovens nos meios de comunicação;

10. ROSA, Guimarães. *Grande Sertão: Verdades*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

11. OROZCO GÓMEZ, Guillermo. *Mediações e televisão pública: A desconstrução múltipla da televidência na era da vassalagem mediática*. In: RINCÓN, Omar. *Televisão pública: Do consumidor ao cidadão*. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2002.

12. MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Ensancho de territórios en comunicación/educación*. In: VALDERRAMA, Carlos. *Comunicación & Educación*. Bogotá: Universidad Central, 2000.

13. Idem. *La Comunicación desde la Comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

responsabilidade social da mídia, além do acesso, produção e difusão de mídia jovem. Ações de *advocacy* pelo direito à comunicação também foram colocadas no documento.

Relacionamos abaixo as questões e recomendações do GYMC:

1. Acesso limitado à internet: Os governos, operadoras de telefonia móvel e meios de comunicação multinacionais devem trabalhar juntos para garantir acesso gratuito à internet ou a preços acessíveis em todas as escolas e bibliotecas de todo o mundo.
2. Compromisso com a segurança da criança ao usar a internet: A conscientização sobre potenciais perigos na internet deve se iniciar no ensino fundamental, incluindo educação sobre os direitos e responsabilidades ao usar a internet.
3. Crianças e jovens não são envolvidos na tomada de decisões: Jornais locais e nacionais devem oferecer mais espaço para publicar textos escritos por crianças, adolescentes e jovens. Cada país deve criar o seu Conselho de Juventude e Mídia.
4. A representação de crianças, adolescentes e jovens na mídia: A mídia deve adotar diretrizes éticas vigentes em matéria de comunicação sobre crianças, adolescentes e jovens, de modo a oferecer uma representação justa e equilibrada.
5. Falta de competência midiática: Educação aos meios de comunicação deve fazer parte do currículo escolar desde o ensino fundamental em todos os países.
6. Interesse comercial *versus* responsabilidade social: Apenas os produtos que estão relacionados com o desenvolvimento positivo de crianças, adolescentes e jovens devem ser associados com a mídia jovem.

Deve haver mais jornal/rádio/canais de TV não comerciais, financiados por fundações, governos e organizações.

## 7. OS PEQUENOS CIDADÃOS E A COMUNICAÇÃO MIDIÁTICA

Os temas levantados por adolescentes e jovens de vários países demonstram que a sociedade se movimenta e que os pequenos cidadãos estão cada vez mais participando da construção de suas imagens e afinando suas vozes para serem ouvidos.

Contudo, resta a pergunta: até que ponto estará a sociedade adulta disposta a “ceder” para que a criança e o adolescente saiam dos seus lugares — já tradicionais — de “consumidores” e “produtos” e passem a dividir o lugar de “produtores”?

Buscando propiciar a crianças e adolescentes instrumentos que os coloquem cada vez mais no lugar de “produtores”, diversos grupos da sociedade civil vêm se articulando para o desenvolvimento de projetos que democratizem a comunicação. Porém, essa luta não é recente e vem ganhando força no Brasil desde os anos de 1970, período em que os movimentos sociais iniciaram um processo de fortalecimento, tendo como base a educação e a comunicação para a transformação social.

## REFERÊNCIAS

- PACHECO, E. D. (org.). **Televisão, criança e imaginário**. São Paulo: Papirus, 1998.
- BACCEGA, Maria Aparecida. **Televisão e Escola: uma mediação possível?** São Paulo: Senac, 2003.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.
- COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.
- LINN, Susan. Honrar as crianças em tempos desonrosos: recuperando a infância da cultura da mídia comercializada. In: CAVOUKIAN, Faffi et al. **Honrar a criança: Como transformar esse mundo**. São Paulo: Instituto Alana, 2009.
- BAKAN, Joel. Crianças e o mundo corporativo. In: CAVOUKIAN, Faffi et al. **Honrar a criança: como transformar esse mundo**. São Paulo: Instituto Alana, 2009.
- DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.
- ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Mediações e televisão pública: A desconstrução múltipla da televidência na era da vassalagem mediática. In: RINCÓN, Omar. **Televisão pública: Do consumidor ao cidadão**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2002.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Ensanchando territórios en comunicación/educación. In: VALDERRAMA, Carlos. **Comunicación & Educación**. Bogotá: Universidad Central, 2000.

\_\_\_\_\_. **La Comunicación desde la Comunicación.** Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. Caminhos da educomunicação na América Latina e nos Estados Unidos. In: SOARES, Ismar de Oliveira (org.). **Cadernos de Educomunicação 1: Caminhos da Educomunicação.** São Paulo: Editora Salesiana, 2003.



# Educomunicação pela cidadania das mulheres

Vera de Fátima Vieira

*Mestre e doutora em Comunicação/Feminismo pela ECA-USP. É diretora-executiva da Associação Mulheres pela Paz.*

*E-mail: vera7vieira@globo.com*

**Resumo:** Alicerçada no pressuposto da inter-relação entre os campos da comunicação e do feminismo, este artigo pretende demonstrar que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) — que têm na internet a sua maior expressão — não são um fim, mas um instrumento para a transformação social. Com a revolução das TIC, o avanço do trabalho pela equidade das relações sociais de gênero depara-se com o desafio da mudança de mentalidade. Concomitantemente com a revolução tecnológica, ocorrem as revoluções do aprendizado e da expressão pessoal e interpessoal, acarretando outras formas de representação da mulher em função das novas dinâmicas comunicacionais. É por meio de ações educacionais e pela comunicação a distância que se vislumbra um caminho de reformulação da agenda feminista, com novas estratégias de intervenção política e de atuação.

**Palavras-chave:** comunicação; feminismo; TIC; internet; gênero; mulher; ONG.

**Abstract:** Founded on the understanding of the relationship between the fields of communication and feminism, this paper argues that Information and Communication Technologies (ICT) — which have the internet its highest expression — are not an end, but a tool for social transformation. With revolution of ICTs, the fight for gender equality in social relationships faces the challenge to change minds. Concurrently with the technological revolution, revolutions on learning and personal and interpersonal expression occur, leading to other forms of representation of women in light of the new communication dynamics. It is through educative actions and distance communication that we can envision a reformulation of the feminist agenda, with new political intervention and performance strategies.

**Keywords:** communication; feminism; ICT; internet; gender; woman; ONG.

## 1. INTRODUÇÃO

O início de meu percurso na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) caminha paralelamente à trajetória junto ao movimento feminista organizado. Em 1996, quando retorno do Canadá, onde residi por oito anos, começo a trabalhar como coordenadora da organização não governamental (ONG) Rede Mulher de Educação, com sede na cidade de São Paulo. No ano seguinte, movida pela paixão à academia e ao trabalho de educação para novas relações sociais entre homens e mulheres, concretiza-se o sonho de ingressar na USP, ao ser aprovada para o Curso de Gestão de Processos Comunicacionais

Recebido: 19/06/2015

Aprovado: 06/08/2015

(ECA-CCA). Em 1999, o projeto do curso *lato sensu*, sob orientação do Prof. Dr. Adilson Odair Citelli, intitulado “EDUCOMUNICANDO — Intervenção Comunicacional das ONGs para a visibilidade de discurso e a conquista de novas parcerias — Estudo de caso: Rede Mulher” foi aprovado com distinção e louvor, tendo contribuído para a atualização da prática feminista.

Em seguida, apresentei o projeto de dissertação com a nítida convicção de que em muito contribuiria para minha prática cotidiana, avançando nos conhecimentos adquiridos anteriormente. A pesquisa-ação intitulada “Gênero e Educação para Intervenção da Mídia” foi aprovada em 2002, também sob orientação do Prof. Dr. Adilson Odair Citelli, representando mais um passo importante no sentido de efetivar o cruzamento dos saberes entre a academia e o universo das ONGs feministas, visando ao avanço da luta pela cidadania plena feminina.

Atuando também junto a outra ONG — Associação Mulheres pela Paz —, sempre me deparei com o desafio da necessidade do aprofundamento na reorientação da prática de intervenção feminista, considerando a influência dos meios de comunicação de massa no pensar e agir das pessoas, acentuada pela revolução tecnológica. Por isso, em 2008, após aprovação de meu projeto de doutorado, dei continuidade ao percurso imprescindível de aprofundamento do objeto de pesquisa focado na Comunicação e no Feminismo, uma pesquisa-ação sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Castilho Costa. No início de 2012, a tese intitulada “Comunicação e Feminismo: as possibilidades da era digital” foi aprovada com menção de louvor e recomendação de publicação.



Rede Mulher de Educação

Vera Vieira coordenando oficina para lideranças sobre intercâmbio tecnológico feminista



Rede Mulher de Educação

A produção midiática por um dos grupos participantes da oficina

Debruçando-me na teoria, ao mesmo tempo em que a aplico em experiências práticas, venho confirmando que o Feminismo e a Comunicação caminham lado a lado, colocando-se como um trajeto inegável e necessário para o avanço da luta pela equidade das relações de gênero. O radicalismo (no sentido marxista de ir à raiz das coisas) dessa luta deve estar acima do sectarismo vigente na visão sobre os meios de comunicação de massa, por parte de um grande número de organizações não governamentais. A mídia não representa a salvação e nem a destruição, mas é um fundamental campo de intervenção para o avanço da cidadania ativa. É essa a *aura* que reveste o percurso dessas pesquisas.

Os resultados desses trabalhos acadêmicos oferecem contribuições concretas para uma ação mais efetiva do movimento feminista, inter-relacionando a educação não formal com a comunicação, em busca do mesmo objetivo de pioneiras dessa luta: uma sociedade com equidade de direitos — relações de igualdade, com respeito às diferenças —, sem o que não se pode conquistar a democracia e a cidadania plena.

Ao buscar a interface entre a Comunicação e o Feminismo, tais pesquisas têm como premissa o fato de que ambos os saberes estão intrinsecamente entrelaçados. Reconhece também que, nas lutas pela emancipação da mulher, a mídia tem exercido uma função importante, prestando um papel incontestado nessa trajetória que vai dos meios impressos, passando pelos analógicos até os digitais, seja no cenário nacional ou internacional. Essa intervenção transformadora caminha na contracorrente da linguagem estereotipada, seja escrita ou imagética, que reforça o sexismo e outras discriminações.

Para propor uma prática efetiva de educomunicação e comunicação a distância — centrada na identificação de discursos e maneiras de veiculá-los —, como pesquisadora sou contrária à visão massificante de Adorno e Horkheimer e adepta

ao potencial político transformador abalizados por autores como Jürgen Habermas, Jesús Martín-Barbero e Paulo Freire. Assim, torna-se necessário, como premissa básica, gestar a comunicação, internamente, com objetivos claros e partilhados entre integrantes dos grupos envolvidos, o que significa buscar permanentemente a resposta base à pergunta enfatizada por Habermas<sup>1</sup>, e que pode ser resumida da seguinte forma: “Com que modo de agir em comum as pessoas querem se comprometer?”. Para ele, a comunicação traduz-se na busca de entendimento, reconhecendo as conexões entre a dimensão da subjetividade e da intersubjetividade. Uma ação comunicativa deve ter um destinatário capaz de recebê-la. Nenhuma ação se caracteriza como tal se do outro lado não houver quem receba, considerando sempre que o(a) receptor(a) só vai digeri-la, depois de refazê-la dentro de si mesmo(a), para, posteriormente, participar de uma ação de comunicação de forma contínua com outros agentes sociais. E como bem explica Habermas,

[...] os membros do coletivo têm que chegar a uma *decisão* comum. Eles têm que tentar convencer-se mutuamente de que é de interesse de cada um que todos ajam assim. Em semelhante processo, *cada um* indica ao *outro* as razões por que ele pode querer que um modo de agir seja tornado socialmente obrigatório. Cada pessoa concernida tem que poder convencer-se de que a norma proposta é, nas circunstâncias dadas, “igualmente boa” para todos<sup>2</sup>.

Segundo análise de Citelli<sup>3</sup>, outros estudiosos da mesma geração, com destaque para a produção latino-americana, concluem, então, que a evolução dos estudos comunicacionais é demarcada pela “encruzilhada das impossibilidades se não recebem o devido aporte crítico que inclui a compreensão dos mecanismos sociais de produção, circulação e consumo das mensagens”.

## 2. O MODELO DAS MEDIAÇÕES

É a partir desse ponto de impasse, nos anos 1980, que o modelo das mediações começa a se consolidar. Com base nos Estudos Culturais, desenvolvidos desde o início dos anos 1960, centra-se na recepção da mensagem. Considera que o receptor não é passivo, quer dizer, vai receber as influências socioculturais do meio em que vive, gestando, assim, outro significado à mensagem. Esse processo de ressignificação da mensagem ocorre “entre” a emissão e a recepção, no campo denominado *mediações*. A capacidade de reflexão — de ressignificação — das pessoas situa-se exatamente no campo das mediações, isto é, além da emissão e recepção, existe um processo de diálogo interior, cujos sentidos se completam no jogo ideológico das experiências culturais e sociais, como família, amigos, escola, igreja, associações etc. De acordo com Citelli<sup>4</sup>,

[...] Nos anos 60, a força dos movimentos sociais provocou a revisão do papel do(a) receptor(a). “Está aí, o cerne do ‘contrato’, o aspecto regulador das intenções comunicativas a partir de códigos comuns e que transforma, pela aceitação do ‘pacto’, o receptor em elemento atuante no processo geral de configuração da mensagem. Fica, inclusive, por conta do receptor, prosseguir ou não o diálogo, redefinir ou

1. HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989, p. 91.

2 *Idem*, *ibidem*.

3 CITELLI, A. O. *Comunicação e Educação. A linguagem em movimento*. 3. ed. São Paulo: Senac, 2004, p. 32.

4 *Idem*, pp. 51 e 53-57.

manter linhas propositivas, prosseguir ou suspender sequências discursivas. [...] O sentido se constitui, pois, não em conjuntos de regras abstratas, mas nas práticas sociais e culturais que cortam de forma mais tensa ou mais harmônica os sujeitos falantes. [...] Postos no “entre”, os signos serão animados não só por experiências de um sujeito, mas por cadeias históricas coletivas, que nele vão deixando suas marcas à maneira dos *icebergs* redesenhados ao longo da trajetória marinha.

[...] É evidente que o desenvolvimento das formas produtivas modernas acabou, em função de objetivos específicos do capital, também se interessando pelo destinatário.

A teoria de Jesús Martín-Barbero<sup>5</sup> sobre as mediações encontra ressonância para redesenhar os estudos comunicacionais. Suas pesquisas indicam que o meio sofre a ação das várias instâncias da sociedade. Martín-Barbero desloca a discussão dos meios para as mediações e a ação efetiva das mensagens. Em vez de os meios representarem somente recursos de produção, isto é, as empresas de comunicação e seus interesses, eles devem funcionar levando em conta as diversas instâncias envolvidas, as diversas redes de relações das pessoas. Desse modo, o fenômeno da recepção é mediado por instâncias da sociedade. São os intermediários que medeiam a influência, portanto, podem, por meio de práticas participativas, manipular os meios e os recursos, dominando suas linguagens e técnicas. A tese central é a de que existe um desordenamento provocado pela nova sensibilidade, ligada à variação prefigurativa, formada por relações que são marcadas pela desordem cultural, desterritorialização e hibridismos de linguagem.

Além de Martín-Barbero, autor espanhol que vive na Colômbia desde 1963, esse modelo foi desenvolvido com profundidade por estudiosos como o mexicano Guillermo Gomes Orozco e o argentino Nestor García Canclini. Aqui no Brasil, vários pesquisadores da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) debruçaram-se, a partir desses estudos, em um campo específico do saber que se intitulou Educomunicação. Os professores Ismar de Oliveira Soares e Adilson Odair Citelli propuseram um novo curso de licenciatura intitulado Educomunicação, que passou a ser ministrado em 2011 na mesma universidade. Em poucas palavras, Educomunicação pode ser definida como a inter-relação entre a Comunicação Social e a Educação, enquanto um campo de intervenção social específico.

Uma pesquisa que durou dois anos e foi finalizada em 1998, do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da ECA-USP, coordenada pelo professor Ismar de Oliveira Soares<sup>6</sup>, enfoca a emergência de um novo espaço profissional:

[...] A pesquisa partiu da evidência de que transformações profundas vêm ocorrendo no campo da constituição das ciências, em especial as humanas, assim como no campo das artes na sociedade contemporânea, na qual assiste-se a uma derrubada de fronteiras, de limites, de autonomias e de especificações. Ao seu final, a investigação concluiu que efetivamente um novo *campo do saber* mostra indícios de sua existência, e que já pensa a si mesmo, produzindo uma *metalinguagem*, elemento essencial para sua identificação como objeto autônomo de conhecimento: **o campo da inter-relação Comunicação/ Educação**. [...] Trata-se de uma refundamentação teórico-prática e ético-política, tanto do agir pedagógico, quanto do

5 MARTÍN-BARBERO, J. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Revista Nómadas*, s.d.

6 SOARES, Ismar de Oliveira. O campo da Comunicação/Educação, suas subáreas e a emergência de um novo espaço profissional. Pesquisa do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (NCE-ECA-USP), São Paulo, 1998, p. 3.

agir comunicativo. Ambos estão entremeados pela linguagem que além do *valor de conhecimento*, agrega também um *valor de ação social* que pode unir, separar, influir, integrar, persuadir, modificar ou fundamentar os comportamentos dos indivíduos. Ninguém consegue escapar dos processos interativos das linguagens, isto é, do famoso *agir comunicativo* de Habermas, pois o *estar-no-mundo* implica a existência de um saber partilhado que permite negociação de leituras do mundo, emolduradas por confluências e discordâncias dos sentidos das nossas linguagens.

Nas premissas desses estudos para uma educação com, pela e para a comunicação, seguindo o famoso esquema *step by step*, chega-se ao seguinte emaranhado de ações: 1) Gestão do agir comunicativo, no interior dos grupos; 2) Domínio instrumental (domínio das técnicas de funcionamento, compreensão e reconhecimento das técnicas de formatação e percepção das lógicas econômicas e políticas que influenciam os mecanismos de produção, circulação e consumo); 3) Leitura crítica dos meios; 4) Mecanismos efetivos de intervenção. Esses objetivos a serem perseguidos estão em sintonia com o sentido primeiro da palavra "comunicação", contido em sua própria composição: tornar COMUM uma AÇÃO. Segundo Baccega<sup>7</sup>,

[...] comunicação é interação entre sujeitos... Para que haja comunicação é preciso que os interlocutores tenham uma "memória" comum, participem de uma mesma cultura. Isso porque a comunicação se manifesta nos discursos e os discursos que circulam na sociedade se constituem a partir da intertextualidade.

Como a comunicação só se efetiva quando ela é apropriada e se torna fonte de outro discurso, segundo Baccega<sup>8</sup>, "para o enunciatário deve estar presente a condição de *enunciador*. Ele é, portanto, *enunciatário/ enunciador*". Já para Deleuze e Guattari<sup>9</sup>,

Não existe enunciado individual, nunca há. Todo enunciado é o produto de um agenciamento maquínico, quer dizer, de agentes coletivos de enunciação (por "agentes coletivos" não se deve entender povos ou sociedades, mas multiplicidades).

Retoma-se o entendimento básico de que a humanidade sempre desenvolveu estratégias com o objetivo de se instrumentalizar para a transmissão de informação e conhecimento. Por outro lado, como bem frisou Costa<sup>10</sup>,

[...] As teorias sobre ciências da comunicação estiveram atreladas, isto é, acompanhando o desenvolvimento dos meios de comunicação. Assim, o modelo funcionalista se baseia no esquema linear do telégrafo: um emissor, um meio, um código, um receptor. Com as mídias de massa esse esquema se complexifica para um emissor, muitos meios e milhares de receptores (um para muitos); até chegarmos à atualidade da comunicação em rede, quando temos muitos para muitos, numa relação mediada por computadores. Nesse sentido, a Escola de Frankfurt diz respeito a um momento da comunicação de massa.

Chega-se ao final do século XX celebrando-se a mais ampla das revoluções com o advento das mídias digitais, que têm na internet sua maior expressão. Pela primeira vez, é possível a interação virtual em tempo real, além da amplificação do papel do público, que passa de mero consumidor a produtor de mensagens.

7 BACCEGA, M. A. Comunicação: interação emissão/recepção. *Revista Comunicação e Educação*, n. 23, ECA-USP/Salesiana, jan./abr. 2002, pp. 7-8.

8 BACCEGA, M. A. A construção do campo comunicação/educação: alguns caminhos. *Revista USP*, n. 48, dez./jan./fev. 2000-2001, p. 20.

9 DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs capitalismo e esquizofrenia*. Volume 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2009, p. 51.

10 Explicação frisada pela orientadora Maria Cristina Castilho Costa, durante reunião realizada em 1 mar. 2011.

E é esta recente revolução comunicativa que traz ao movimento feminista perspectivas pungentes na luta pela transformação das relações sociais de gênero, na medida em que as mídias digitais podem alterar a percepção e materialização assimétrica de poder entre os sexos, que coloca o homem em situação de dominação com trágicas consequências para a sociedade. As novas noções de tempo e espaço, o novo modo de sentir, pensar e agir podem acelerar a harmonização de relações construídas socialmente, aceitas culturalmente e mantidas historicamente por milênios.

### 3. AS MÍDIAS COMO INSTRUMENTOS DE TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE

Sem dúvida, a cada inovação nas formas de expressão e de transmissão da informação e do conhecimento potencializam-se as estratégias para alcançar maior poder de disseminação nas mensagens de libertação da opressão patriarcal pelas mulheres.

#### DADOS DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO

**20%** das mulheres são chefes de família

Mulheres ganham **28%** a menos que os homens

**6 milhões e meio**

de mulheres exercem o trabalho doméstico,

das quais **61,6%** são negras

2009-2011: **16 mil** mortes por conflito de gênero

2013: **38 mil** homens autuados pela Lei Maria da Penha (Violência Doméstica)

A cada **duas horas**, uma mulher é assassinada

A cada **cinco minutos**, uma mulher é espancada

A cada **12 segundos**, uma mulher é estuprada

**50 mil** mulheres são estupradas por ano no país, de acordo com o último estudo do Ministério da Justiça, realizado em 2012

Índice de participação política:

**7,4%** governos estaduais e distritais;

**9,2%** Câmara dos Deputados;

**8,6%** Senado

Disponível em: <[www.mulherespaz.org.br](http://www.mulherespaz.org.br)>. Acesso em: 10 jun. 2015.

Na era digital, as possibilidades de intervenção feminista encontram uma ressonância ainda mais potente. A revolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) provocou novas noções de tempo e espaço, um novo modo de sentir, pensar e agir. A imagem midiática passou a exercer uma influência sem precedentes na produção dos sentidos das pessoas, seres responsáveis, conjuntamente, pela concretização da utopia de uma sociedade justa e igualitária.

Assim, qualquer proposta política e/ou educativa não pode ignorar as TIC e a complexidade que as envolve, bem como a crise paradigmática ora instalada. A constituição do imaginário está conectada tanto com a construção cultural das relações de gênero como com a influência das TIC na formação das pessoas, considerando-se que a realidade se constitui a partir da objetividade e da subjetividade. Como bem salienta Cristina Costa<sup>11</sup>: “Há um jogo entre o eu e a cultura. Por um lado, a cultura se impõe a nós; por outro, somos parte da cultura. Trata-se de um jogo entre algo que me contém, mas não me contém inteira”.

Para projetar o futuro é necessário rever o passado e analisar o presente, tempo este em que as TIC passaram a representar o poder maior na nova ordem política, econômica, social e cultural. No emaranhado dinâmico das estruturas do imaginário vão se tecendo laços que podem ser fortalecidos — no sentido de perpetuar as desigualdades de gênero — ou afrouxados, visando desfazer os moldes dos papéis estabelecidos pela dinâmica social. É pelo trabalho educativo que se transforma seres humanos em agentes políticos, que se consegue alterar os condicionamentos. Essas “verdades” estão presentes na construção social de gênero, que é tecida a partir das diversas redes de relações na vida de uma pessoa: família, igreja, escola, associações populares, partidos políticos, meios de comunicação de massa...

Apesar de haver limitações do movimento feminista em utilizar a comunicação como ferramenta estratégica de luta, há que se ressaltar, primeiro o caráter pioneiro de criação de conteúdos educativos em ambiente virtual, voltados para TIC e transformação social, direcionados, principalmente, para o universo das organizações não governamentais e comunidades de base espalhadas mundo afora. Também há que se levar em conta as dificuldades de financiamento por que passam tais entidades, em épocas de crise econômica mundial, o que provoca a escassez ainda maior de recursos humanitários.

Em vários países ao redor do mundo, um número razoável de mulheres tem se convertido em ativas participantes dos temas relacionados ao uso das TIC. Essa incidência abrange aspectos que vão desde o fato de assegurar o acesso local, participação em reuniões nacionais sobre políticas de TIC, desenvolvimento de serviços de informação, redes virtuais de mulheres e produção de material de capacitação com perspectiva de gênero, assim como oferecer recomendações em temas como desenho e implementação de TIC.

Com os resultados do percurso e da análise de tais pesquisas, foi possível oferecer recomendações concretas para o movimento feminista, demonstrando-se as possibilidades de práticas educomunicativas e de comunicação a distância

11 Aula ministrada em 25 de maio de 2010, na disciplina Fundamentos da Comunicação e Expressão Humanas, na ECA-USP, coordenada por ela.

alavancadas pelas mídias digitais, notadamente as redes sociais, que configuram novas formas de representação da mulher. As mídias digitais, principalmente, alteram os modelos estereotipados de representação da mulher, propiciando uma ação mais efetiva do movimento feminista por meio da comunicação a distância. E, sem sombra de dúvida, os desafios atuais perseguem o mesmo objetivo de pioneiras dessa luta: uma sociedade com equidade de direitos — relações de igualdade, com respeito às diferenças —, sem o que não se pode conquistar a democracia e a cidadania plena.

Há que se considerar que, apesar do avanço significativo na condição de vida da mulher, intensificado nas últimas décadas graças ao impulso dado pelo movimento feminista, permanece o impasse na busca da igualdade na divisão dos espaços público e privado, o que demonstra a permanência das imagens e dos mitos que cultuam, de forma efervescente, a identidade masculina e feminina.

As novas dinâmicas comunicacionais que submergem da era digital, consolidando nas práticas cotidianas uma profusão de formas de aprendizado e de expressão pessoal e interpessoal, agregam-se de forma potencializadora às revolucionárias narrativas feministas implementadas logo após a segunda metade do século passado. Como resultado, encontra-se a inexorável oportunidade de avanço da luta pela equidade das relações sociais de gênero, por meio de uma estratégia de práticas educacionais e de comunicação a distância, para que se vislumbre uma reformulação da agenda feminista, visando à consolidação de formas mais efetivas de intervenção política e de atuação nas práticas pela equidade de gênero.

Segue, abaixo, uma relação dos resultados dessas pesquisas-ação que se somam e estão em consonância com as ações que vêm ocorrendo no processo de multiplicação Brasil a fora, no campo da educação não formal, envolvendo integrantes do movimento feminista e de mulheres:

- O aprendizado gestado comprova a existência de outras formas de expressão por meio da comunicação a distância utilizando-se as TIC, que promovem uma mudança de mentalidade e, conseqüentemente, o avanço da luta das mulheres pela equidade de gênero, graças às novas formas de produção, interatividade, compartilhamento e amigabilidade.
- As pesquisas-ação apontam a possibilidade concreta de multiplicação de ações educacionais e de comunicação a distância Brasil a fora, principalmente por utilizar recursos digitais elementares, que são acessíveis a grande parte da população.
- As TIC promovem um relacionamento mais horizontal entre quem ensina e quem aprende; ambos aprendem e ensinam ao mesmo tempo.
- Diferentes gerações conseguem entrar em sintonia no universo das TIC, mesmo considerando-se a brecha geracional.
- Houve um avanço considerável no âmbito do domínio tecnológico das lideranças participantes, assim como na consciência sobre a importância de incluir mulheres residentes na área urbana e rural, pertencentes à diversidade dos movimentos de mulheres, tais como negro, lésbico,

promotoras legais populares, jovens etc. Trata-se de um modelo que vem sendo replicado.

- Fortalecimento da conexão entre TIC e relações de gênero pelos grupos de base de algumas regiões brasileiras, com potencial de ressonância para outras localidades.
- Ampliação de horizontes no que concerne ao uso da internet, principalmente para a prevenção e o combate à violência contra a mulher, que se materializa no cotidiano pela violência doméstica e sexual, além do tráfico de mulheres.
- Criação de uma rede específica com o objetivo de fortalecer a luta contra a violência à mulher, que pode ser amplificada, assim como o aumento da capacidade de sistematização e proposição de políticas públicas e estratégias de intervenção.
- Fortalecimento dos laços de solidariedade entre as mulheres, especialmente considerando-se o fato de que as participantes pertencem a diferentes áreas geográficas em um país com dimensões continentais, além da diversidade de raça/etnia, geração e orientação sexual/identidade de gênero.
- Multiplicação de iniciativas de debates descentralizados, processos de formação voltados para a conexão entre TIC, gênero, desenvolvimento, empoderamento, violência contra a mulher e políticas públicas.
- Aumento da conscientização, por parte de lideranças históricas do movimento feminista e de mulheres, da necessidade de incluir TIC na agenda estratégica.
- Necessidade de ampliação dos processos de capacitação, tanto em nível nacional como local.
- Incidência das pesquisas-ação nas instâncias de poder governamentais e empresariais (responsabilidade social), com a participação em eventos e realização de entrevistas.
- A experiência das pesquisas-ação ofereceu o fermento básico para o início de projetos sobre uma metodologia específica para trabalhar com mulheres e homens a questão da violência doméstica, do tráfico de mulheres e da violência sexual, nas diferentes regiões brasileiras, tanto presencialmente como em termos de comunicação a distância.

Para encerrar — sem deixar de novamente enfatizar as contribuições gestadas coletivamente em tais pesquisas-ação, as quais não se estabelecem como verdades absolutas —, enfatiza-se a reflexão de Citelli<sup>12</sup>, no sentido de que “[...] entre o ‘aqui’ e o ‘lá’, para retomarmos nossa tensão teórica de base, a semente pode frutificar; nos intervalos faíscas distribuem luzes e fazem das linguagens lugares de criação ideológica”, que é embalada pela frase de Paulo Freire<sup>13</sup>, já que “o mundo não é, o mundo está sendo”.

12 Idem, p. 60.

13 Idem, p. 85.

## REFERÊNCIAS

BACCEGA, M. A. Comunicação: interação emissão/recepção. **Revista Comunicação e Educação**, n. 23, ECA-USP/Salesiana, jan./abr. 2002.

\_\_\_\_\_. A construção do campo comunicação/educação: alguns caminhos. **Revista USP**, n. 48, dez./jan./fev. 2000-2001.

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

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs capitalismo e esquizofrenia**. Volume 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

MARTÍN-BARBERO, J. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. **Revista Nómadas**, s.d.

SOARES, Ismar de Oliveira. **O campo da Comunicação/Educação, suas subáreas e a emergência de um novo espaço profissional**. Pesquisa do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (NCE-ECA-USP), São Paulo, 1998.

VIEIRA, Vera. **Comunicação e Feminismo: as possibilidades da era digital**. Tese de Doutorado em Comunicação. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.



# A evolução da educação midiática no Reino Unido: algumas lições da história<sup>1</sup>

David Buckingham

*Professor emérito da Loughborough University; professor visitante da Sussex University e do Norwegian Centre for Child Research, NTNU.*

*E-mail: d.buckingham@lboro.ac.uk*

**Resumo:** A educação midiática no Reino Unido possui uma longa história e tem sido um elemento constante no currículo escolar por cerca de 25 anos. No entanto, essa temática tem enfrentado desafios crescentes na última década. Neste artigo, pretendemos explicar esses desenvolvimentos, não menos importantes, na esperança de que educadores possam evitar alguns dos obstáculos que temos encontrado. Ao fazê-lo, esperamos apresentar a história da educação midiática não apenas como uma sucessão de ideias, mas também para explicar por que determinadas abordagens educacionais surgiram em circunstâncias históricas particulares.

**Palavras-chave:** educação midiática no Reino Unido; pensamento educacional; currículo escolar; ensino.

**Abstract:** Media education in the UK has a long history, and has been an established element of the school curriculum for around 25 years. However, in the past decade it has faced increasing challenges. In this article, we want to explain these developments, not least in the hope that educators might avoid some of the obstacles we have encountered. In doing so, we hope to present the history of media education not just as a succession of ideas, but also to explain why particular educational approaches have arisen in particular historical circumstances.

**Keywords:** media education in UK; educational thinking; curriculum; teaching.

## 1. ENSINANDO A DISCRIMINAÇÃO

A história da educação midiática no Reino Unido deve ser considerada no contexto de uma longa tradição do pensamento educacional, cultural e social. Um dos expoentes mais influentes do início dessa tradição foi o poeta, professor e filósofo Matthew Arnold. Escrevendo em meados do século XIX, Arnold acompanhou alarmado a crescente democratização de sua sociedade<sup>2</sup>. Ele temia que, na esteira dos movimentos populares de protesto, revoluções em toda a Europa e apelos crescentes para o sufrágio universal, a sociedade estivesse se degradando em anarquia; e ele olhou para a educação cultural como um meio de defender a própria civilização. A tarefa fundamental para a elite cultural existente, argumentou ele, era o de “educar os nossos novos senhores” — de fato, as massas ignorantes — expondo-os à arte e à literatura. Para Arnold, a

Recebido: 24/09/2015

Aprovado: 10/11/2015

1. Tradução de Mariane Murakami.

2. ARNOLD, M. *Culture and Anarchy*. Oxford: Oxford University Press, [1867] 2009.

cultura era um absoluto: era simplesmente uma questão de “o melhor que foi pensado e dito no mundo”.

Pelo menos inicialmente, o ensino sobre a cultura popular era visto como uma extensão dessa abordagem<sup>3</sup>. Em seu livro *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness*<sup>4</sup>, o influente crítico literário F.R. Leavis e seu aluno Denys Thompson apresentaram o primeiro conjunto sistemático de propostas para o ensino sobre os meios de comunicação em escolas, incidindo principalmente sobre jornalismo, ficção popular e publicidade. Leavis e seus seguidores ficaram perplexos com a modernidade e recordaram a harmonia imaginada da “comunidade orgânica” pré-industrial. Como Arnold, Leavis considerava o patrimônio literário um meio de defesa contra o declínio social, e colocou sua fé em uma elite cultural em apuros; no entanto, ele também argumentou que a educação tinha que ir para a ofensiva. O ensino sobre cultura popular iria incentivar os alunos a “discriminar e resistir” — para se armar contra a manipulação comercial e os prazeres superficiais dos meios de comunicação e, portanto, reconhecer o que os autores consideravam como os méritos evidentes da alta cultura. Críticos posteriores descreveram esse processo de formação de estudantes em discriminação como uma forma de “inoculação” — em outras palavras, como um meio de proteção contra uma forma de doença<sup>5</sup>.

## 2. ESTUDOS CULTURAIS E ARTES POPULARES

Enquanto Leavis e Arnold viam a educação cultural como um meio de evitar o declínio social — e particularmente as forças da industrialização e da “cultura de massa” —, mais tarde escritores adotaram uma abordagem mais positiva para a mudança social contemporânea. Os anos 1950 e início dos anos 1960 viram o surgimento dos Estudos Culturais, com escritores como Raymond Williams<sup>6</sup> e Richard Hoggart<sup>7</sup>, que ofereceram um desafio para o que consideravam como perspectiva elitista da cultura. Para eles, a cultura deixou de ser vista como um conjunto fixo de artefatos privilegiados — um “cânone aprovado” de textos literários, ou “o melhor do que foi pensado e dito”. Ao contrário, a cultura era “todo um modo de vida”; a expressão cultural, algo que poderia tomar uma grande variedade de formas, da exaltação ao cotidiano. Assim, essa abordagem mais inclusiva começou a desafiar as distinções entre alta cultura e cultura popular e era sintomática da democratização mais ampla da sociedade britânica no período pós-guerra.

A obra *As artes populares* de Stuart Hall e Paddy Whannel<sup>8</sup> aplicou a abordagem por meio de um conjunto de propostas para o ensino sobre a mídia e, particularmente, sobre o cinema, nas escolas. O período também viu o desenvolvimento de escolas inclusivas para todos os alunos, substituindo um sistema seletivo, bem como o surgimento do *school leaving age* (idade mínima em que os alunos podem abandonar o ensino secundário obrigatório); e os professores mais jovens, principalmente, procuravam desenvolver novas estratégias de ensino que

3. Considerações mais extensas podem ser encontradas em Alvarado et al, 1987; e Masterman, 1985.

4. LEAVIS, F.; THOMPSON, D. *Culture and Environment*. Londres: Chatto and Windus, 1933.

5. MASTERMAN, L. *Teaching About Television*. Londres: Macmillan, 1980.

6. WILLIAMS, R. *Culture and Society*. Londres: Chatto and Windus, 1958.

7. HOGGART, R. *The Uses of Literacy*. Londres: Chatto and Windus, 1959.

8. HALL, S.; WHANNEL, P. *The Popular Arts*. Londres: Hutchinson, 1964.

reconheciam e desenvolviam sobre as experiências culturais cotidianas de seus alunos. Contudo, a abordagem de Hall e Whannel procurou ainda preservar as distinções culturais fundamentais. Por exemplo, eles encorajavam professores a considerar filmes em sala de aula — ainda que de preferência filmes europeus ou britânicos —, enquanto tinham postura mais ambivalente sobre a televisão, meio de comunicação cada vez mais dominante.

### 3. EDUCAÇÃO SOBRE TELAS E DESMISTIFICAÇÃO

A década de 1970 viu outra mudança de paradigma, derivada inicialmente do surgimento de novas abordagens acadêmicas, como a semiótica, o estruturalismo, a teoria psicanalítica e as teorias marxistas de ideologia. As abordagens foram sujeitas à análise do cinema no influente jornal acadêmico *Screen*, enquanto a revista *Screen Education* apresentou propostas para usá-las em sala de aula<sup>9</sup>. Em termos de ensino, o representante mais influente foi, sem dúvida, Len Masterman<sup>10</sup>. Embora Masterman fosse altamente crítico do que ele considerava como o elitismo acadêmico da teoria de *Screen*, seus livros *Teaching about Television* e *Teaching the Media*<sup>11</sup> compartilhavam suas preocupações centrais com a linguagem, ideologia e representação. O objetivo principal aqui foi revelar a natureza construída de textos midiáticos, e, assim, mostrar como as representações da mídia reforçam as ideologias de grupos dominantes na sociedade.

Mais uma vez, é importante enxergar a abordagem como sintomática de seu tempo, e particularmente, das políticas revolucionárias da década de 1970. Masterman rejeitou fortemente o que viu como a abordagem elitista e avaliativa de Leavis e de seus herdeiros, em favor de formas mais “científicas” de análise, combinadas com o estudo detalhado da economia das indústrias midiáticas<sup>12</sup>. Os alunos foram encorajados a colocar de lado suas respostas e prazeres subjetivos e a se engajar em formas sistemáticas e racionais de análise que poderiam expor as ideologias “ocultas” da mídia. A *discriminação* por motivos de valor cultural foi, assim, efetivamente substituída por uma forma de *desmistificação* política ou ideológica.

### 4. DEMOCRATIZAÇÃO E DEFENSIVIDADE

Em termos gerais, podemos identificar duas tendências contraditórias na construção dessa história. Por um lado, o desenvolvimento da educação midiática é parte de um movimento mais amplo no sentido da democratização — um processo pelo qual as culturas dos alunos fora da escola são gradualmente reconhecidas como válidas e dignas de consideração no currículo escolar. Nesses termos, a educação midiática poderia ser vista como uma dimensão das estratégias educacionais “progressistas” que começaram a ganhar aceitação crescente nos anos 1960 e 1970. Por exemplo, professores de língua inglesa cada vez mais

9. ALVARADO et al. *The Screen Education Reader*. Londres: Routledge, 1993.

10. MASTERMAN, L., 1980 e 1985.

11. Idem.

12. MASTERMAN, L. *Teaching the Media*. Londres: Comedia, 1985.

incentivavam alunos a escrever sobre suas experiências cotidianas, a discutir a poesia de canções populares e a debater questões sociais contemporâneas. Tais estratégias tentaram construir ligações entre a cultura da escola, a da casa e a de seus pares. Elas refletem o crescente reconhecimento de que o currículo acadêmico tradicional era inadequado para a grande maioria dos estudantes, em especial para os estudantes da classe trabalhadora. Nas décadas de 1960 e 1970 essa democratização do currículo — e a inclusão da cultura popular — tornou-se mais explicitamente política: ela representava um desafio direto ao elitismo da cultura literária estabelecida e foi implicitamente informada por uma política de classe mais ampla.

Por outro lado, no entanto, é também uma história de defensividade. Reflete uma longa suspeita em relação à mídia e à cultura popular que pode ser vista como uma característica marcante dos sistemas modernos de ensino<sup>13</sup>. Apesar da crescente inclusão do currículo, todas as abordagens que descrevi procuram de diferentes maneiras inocular ou proteger estudantes contra o que consideram ser os efeitos negativos da mídia. Eles implicitamente pressupõem os meios de comunicação como uma influência extremamente poderosa (e quase inteiramente negativa), e as crianças como seres particularmente vulneráveis à manipulação. Ensinar as crianças sobre a mídia — permitindo-lhes analisar como os textos midiáticos são construídos e entender as funções econômicas das indústrias da mídia — é visto como uma forma de “empoderamento” a fim de resistir a tais influências. Nesse processo, argumenta-se, as crianças se tornariam consumidores racionais, capazes de ver a mídia de uma maneira “crítica” e distanciada.

Essa atitude defensiva pode ter várias motivações, que assumem um significado diferente em diferentes momentos e em diferentes contextos nacionais e culturais. Particularmente no trabalho de Leavis e de seus seguidores, existe uma forma poderosa de defensividade cultural — isto é, uma tentativa de proteger as crianças contra a mídia por conta de sua aparente falta de valor cultural, e, assim, conduzi-los a formas superiores da arte e da literatura. Em Masterman, essa defensividade foi substituída por uma espécie de defensividade política, que usa análise midiática como um meio de libertar estudantes de falsas crenças e ideologias. Menos evidente no Reino Unido, mas uma motivação poderosa para educadores midiáticos de outros lugares, é o que poderia ser chamada de defensividade moral. Nos Estados Unidos, por exemplo, educação midiática é fortemente motivada por preocupações relacionadas aos efeitos do sexo e da violência nos meios de comunicação e ao papel da mídia na promoção do que é visto como estilos de vida “pouco saudáveis”. No entanto, apesar das diferenças entre elas, essas abordagens consideram a mídia como principal responsável por incutir falsas crenças ou maus comportamentos; assume-se que esses perigos podem ser evitados ou superados por meio de um rigoroso treinamento em análise midiática.

Como na pesquisa midiática, esses argumentos tendem a retornar com o surgimento de novos meios de comunicação. Por exemplo, o advento da

13. LUSTED, D. A History of Suspicion. In: LUSTED, D.; DRUMMOND, P. (eds.). *TV and Schooling*. Londres: British Film Institute, 1985.

internet e mídias sociais tem visto um ressurgimento de muitos argumentos protecionistas para educação midiática. Muito do debate público sobre os usos que as crianças fazem da internet centram-se sobre os perigos da pornografia, da pedofilia e do *cyberbullying*, bem como sobre as seduções do *marketing on-line*. Aqui, a educação midiática tende a ser percebida mais uma vez como uma espécie de inoculação — ou, pelo menos, um meio alternativo de controle do uso de mídia pelos jovens. As posições que os alunos e professores parecem ocupar permanecem notavelmente consistentes. De um modo geral, os alunos são vistos sob o risco da influência negativa da mídia e aparentemente incapazes de resistir a seu poder; enquanto isso, considera-se que os professores são capazes de ficar fora do processo, oferecendo aos alunos ferramentas de análise crítica que irão resgatá-los e capacitá-los.

## 5. UM NOVO PARADIGMA

Até certo ponto, todas as abordagens descritas até agora têm sido influentes. No entanto, na década de 1990, os educadores midiáticos no Reino Unido e em muitos outros países começaram a desenvolver uma abordagem menos defensiva. Existiam várias razões para isso. De certa forma, a nova abordagem reflete uma mudança na perspectiva das relações dos jovens com os meios de comunicação, tanto na pesquisa acadêmica, quanto no debate público em geral. A noção de meios de comunicação como uma “indústria de consciência” todo-poderosa ou mesmo como algo uniformemente prejudicial e sem valor cultural tem sido contestada de forma significativa. Desenvolvimentos econômicos e tecnológicos resultaram em um ambiente comunicacional mais heterogêneo, ainda que fragmentado; enquanto isso, a pesquisa contemporânea sugere que os jovens são um público muito mais autônomo e crítico do que convencionalmente considerados. Entretanto, a pesquisa em sala de aula também desafiou a visão de educação midiática como uma espécie de cruzada política<sup>14</sup>. Educadores midiáticos descobriram que a abordagem protecionista pode ser superficial ou contraprodutiva: especialmente quando se trata do que os alunos veem como suas próprias culturas e seus próprios prazeres, eles podem muito bem estar inclinados a resistir ou rejeitar o que os professores dizem a eles.

Considerados em conjunto, esses desenvolvimentos levaram ao surgimento de um novo paradigma para a educação midiática, que foi efetivamente codificado em uma série de publicações produzidas pelo British Film Institute no final de 1980 e início de 1990<sup>15</sup>. Esses documentos apresentam uma definição do campo em termos de um conjunto de “conceitos-chave”, frequentemente reduzidos a quatro: linguagem midiática, representação, instituição e audiência<sup>16</sup>. Enquanto o paradigma compartilha alguns aspectos discutidos por Masterman, ele vai além da abordagem defensiva ou protecionista. Educação midiática não começa a partir da visão de que a mídia é necessária e inevitavelmente falsa ou prejudicial, ou de que os jovens são simplesmente vítimas passivas da sua influência.

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

15. ALVARADO, M.; BOYD-BARRETT, O. (eds.). *Media Education: An Introduction*. Londres: British Film Institute and The Open University Press, 1992.; BAZALGETTE, C. (ed.). *Primary Media Education: A Curriculum Statement*. Londres: British Film Institute, 1989; BOWKER, J. (ed.). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. Londres: British Film Institute, 1991.

16. Ver Buckingham, 2003, op. cit.

Pelo contrário, esse paradigma adota uma perspectiva mais centrada no aluno, que começa a partir do conhecimento existente dos jovens e a sua experiência com os meios de comunicação. Ele não tem por objetivo proteger os jovens da influência dos meios de comunicação, levando-os para “coisas melhores”, mas permitir-lhes tomar decisões conscientes por si mesmos. Os defensores dessa abordagem quase sempre enfatizam a importância da educação midiática como parte da cidadania democrática, ainda que também reconheçam a importância do prazer e entretenimento dos alunos com a mídia.

Pedagogicamente, a abordagem não procura substituir as respostas “subjetivas” por respostas “objetivas” ou mesmo neutralizar os prazeres da mídia por meio de uma análise racional. Ao contrário, pretende-se desenvolver um estilo mais reflexivo de ensino e aprendizagem, em que os alunos possam refletir sobre a sua própria atividade — tanto como “leitores”, quanto como “escritores” de textos midiáticos — e entender os fatores sociais e econômicos que estão em jogo. A partir dessa perspectiva, a produção midiática por estudantes também assume um significado muito maior; e nos anos mais recentes, o potencial participativo das tecnologias digitais aumentou as possibilidades de os jovens realizarem produções midiáticas criativas e compartilharem seu trabalho para uma vasta audiência.

## 6. POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A evolução de abordagens da educação midiática reflete claramente um clima social, político e econômico de mudanças. No entanto, essa evolução depende especialmente de mudanças mais amplas na política educacional. Até o início dos anos 1980, os professores no Reino Unido ainda gozavam de uma considerável autonomia profissional, não só em termos de pedagogia, mas também na definição do currículo e na gestão da avaliação. Nesse contexto, era mais fácil para os professores enxergarem-se (como fizeram com frequência nas páginas da revista *Screen Education*, por exemplo) como agentes de mudança radical. No entanto, como os governos começaram a exercer maior controle sobre a educação — um processo que ocorreu após a introdução do currículo nacional no final dos anos 1980 —, a perspectiva ficou muito mais difícil de ser sustentada.

Ao longo das últimas três décadas, a educação tem se tornado uma questão política muito disputada no Reino Unido. De certa forma, isso pode ser visto como uma resposta às mudanças sociais e culturais ocorridas. Em particular, temos observado um crescente sentimento de crise e de pânico em torno da ideia de infância<sup>17</sup>: os comentaristas frequentemente sugerem que a infância foi perdida ou destruída, e que os meios de comunicação são em grande parte responsáveis. A infância é vista cada vez mais em risco e necessitando de proteção; o que levou a uma rejeição crescente, tanto pela esquerda quanto pela direita política, das ideias vistas como perigosamente “permissivas” dos anos 1960

17. BUCKINGHAM, D. *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity, 2000.

e 1970. Na educação, isso levou a uma poderosa reafirmação da autoridade, que se manifestou não só na insistência por “disciplina” em sala de aula, mas também no controle centralizado do currículo, da pedagogia e da gestão das escolas. Isso resultou em profundas mudanças na cultura escolar, e que muitos têm visto como uma desprofissionalização dos professores<sup>18</sup>.

Esses desenvolvimentos tiveram consequências ambivalentes para a educação midiática. Educadores midiáticos sempre estiveram engajados na luta para estabelecer o que ainda é considerado uma área perigosamente “nova”. A emergência de um currículo nacional foi, em certa medida, a oportunidade de realizar esse objetivo; publicações do início da década de 1990 do British Film Institute estavam explicitamente alinhadas com o quadro curricular do governo emergente. Durante os anos 1990 e 2000, a educação midiática foi institucionalizada de uma forma inédita. Ela fazia parte do currículo nacional para Língua Inglesa e colocada como um pequeno elemento de algumas outras disciplinas, tais como História e Línguas Modernas; enquanto isso, houve uma expansão significativa na aceitação dos Estudos Midiáticos, um curso eletivo para alunos do final do ensino secundário. Esses desenvolvimentos não devem ser superestimados — a educação midiática permaneceu relativamente marginal dentro do currículo comum, e os números de estudantes que seguiram cursos eletivos nunca foram mais de 10% da faixa etária —, pois ainda refletem um argumento emergente referente à educação midiática como um direito para todos os jovens.

Mesmo assim, a luta continua; e, na verdade, os últimos dez anos têm sido muito (e cada vez mais) difíceis para a educação midiática no Reino Unido. Embora algumas das razões para isso têm a ver com o clima político e educativo geral, há também um sentimento de que a educação midiática pode estar perdendo seu rumo e até mesmo sendo minada por dentro.

## 7. O DESTINO DA LITERACIA MIDIÁTICA

No início do novo século, muitos educadores midiáticos no Reino Unido acreditavam que o nosso tempo havia finalmente chegado — embora com uma política que vinha de uma direção bastante surpreendente. A nova Lei das Comunicações, aprovada em 2003, criou um novo órgão regulador, o Ofcom<sup>19</sup>, que (dentre muitas outras funções), tinha a missão de “promover a literacia midiática”. A ministra da Cultura, Tessa Jowell, afirmou que “no mundo moderno, a literacia midiática se tornará uma habilidade tão importante quanto a matemática ou a ciência: decodificar os meios de comunicação será tão importante para nossas vidas como cidadãos quanto compreender a grande literatura para nossas vidas culturais”. A história de como e por que a literacia midiática de repente se tornou um tema tão importante na política de comunicação no Reino Unido tem sido contada por outros autores<sup>20</sup>; no entanto, é importante

18. BALL, S. *The Education Debate*. Bristol: Policy Press, 2013.

19. Independent regulator and competition authority for the UK communications industries (N. E.).

20. WALLIS, R.; BUCKINGHAM, D. Arming the Citizen-Consumer: The Invention Of “Media Literacy” Within UK Communications Policy. *European Journal of Communication*, v. 28, n. 5, 2013.

ressaltar que ela não teve impacto muito grande sobre a política educacional e, portanto, sobre o trabalho dos professores nas escolas.

O Ato de 2003 deve ser visto como parte de uma mudança mais ampla na política neoliberal de comunicações, da regulamentação governamental para a autorregulação: em uma época de crescente comercialização, o consumidor individual foi considerado em última instância como responsável por regular o seu próprio uso da mídia. A literacia midiática chegou na paisagem política como um meio potencial para alcançar essa mudança; no entanto, estava longe de estar claramente definida. Enquanto a Ofcom inicialmente adotou uma abordagem bastante ampla e aberta, a definição foi se estreitando com o passar da década. Longe de ser uma questão mais ampla sobre competência cultural ou compreensão crítica, a literacia midiática veio a ser sobre a segurança *on-line* e “e-inclusão”. Enquanto isso, a política de educação continuou a ser dominada por preocupações com exames e desempenho. A literacia foi, sem dúvida, um tema-chave na política do governo, mas foi definida principalmente em termos de habilidades descontextualizadas e de decodificação mecânica de textos impressos: a literacia midiática não figurava nas estratégias de ensino e nos regimes de avaliação da literacia que foram impostos nas escolas. Também não houve diálogo significativo entre os decisores políticos nas comunicações e na educação. Enquanto a literacia midiática era retomada na Europa<sup>21</sup>, ela foi efetivamente liquidada do Reino Unido pelos políticos até 2010; e a mudança de governo naquele ano selou o seu destino.

## 8. A REAÇÃO

Enquanto sucessivos governos trabalhistas eram um tanto ambivalentes ou confusos em relação à educação midiática, a posição da atual coalizão liderada pelos conservadores é explicitamente oposta. Os Estudos Midiáticos como uma disciplina especializada (tanto nas escolas secundárias e quanto no ensino superior) têm sido sempre sujeitos a certo desdém público. Há um velho argumento por parte dos conservadores e tradicionalistas da educação — e na verdade também por parte de muitos jornalistas — de que a disciplina é essencialmente trivial e pouco exigente. Relatórios da mídia frequentemente retratam os estudos midiáticos como um sintoma do “emburrecimento” da educação moderna: é uma “disciplina Mickey Mouse”, que carece tanto de credibilidade acadêmica quanto de relevância profissional<sup>22</sup>. Michael Gove, o Ministro da Educação Conservador (2010-2014), foi um crítico feroz da disciplina: ele sempre a descreveu como uma “opção suave”, distinta das disciplinas “sérias” “duras” (principalmente as ciências).

No momento da escrita deste texto (no final de 2014), cursos de especialização em Estudos Midiáticos estavam cada vez mais ameaçados por novas propostas de revisão do currículo. A educação midiática efetivamente desapareceu como um componente curricular nacional de Língua Inglesa; e um dos últimos

21. Ver: BUCKINGHAM, D. The Future of Media Literacy in the Digital Age: Some Challenges for Policy and Practice. In: VERNIERS, P. (ed.). *Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives*. Bruxelas: Euromeduc, 2009..

22. Ver: BUCKINGHAM, D. The Success and Failure of Media Education. *Media Education Research Journal*, v. 4, n. 2, 2013.

documentos propôs ainda que “textos digitais não serão permitidos” como parte de exames de inglês. Nessa situação, os professores de mídia encontram-se cada vez mais na defensiva.

## 9. TECNOLOGIA E CRIATIVIDADE

Os obstáculos encontrados pela educação midiática na década passada contrastam de forma impressionante com a ascensão inexorável da tecnologia na educação. De certa forma, isso foi impulsionado pela política: a tecnologia é vista por muitos como a resposta para os problemas da educação pública e como um meio essencial para garantir a nossa competitividade global (em particular com os países asiáticos, cujos sistemas de ensino são percebidos — de maneira errônea — como muito mais voltados para a tecnologia do que o nosso). No entanto, esse desenvolvimento também é fortemente promovido por empresas comerciais e precisa ser visto como parte da comercialização mais ampla das escolas: o argumento de que a tecnologia vai transformar e melhorar a aprendizagem automaticamente é um aspecto-chave desse discurso de vendas.

A tecnologia digital proporciona importantes desafios e oportunidades para a educação midiática. Os meios digitais são objetos (auto)evidentemente importantes de estudo: os educadores midiáticos precisam investigar a internet, os jogos de computador e as mídias sociais, bem como a televisão, o cinema e outros meios de comunicação. Os meios digitais também são ferramentas criativas poderosas, que podem aumentar as possibilidades de produção criativa em sala de aula. No entanto, os educadores midiáticos estão preocupados com a *mídia* e não simplesmente com a *tecnologia*: seu foco não é sobre a manipulação de dispositivos técnicos, mas em formas de representação. Por outro lado, educação tecnológica (como a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação, que é obrigatória nas escolas do Reino Unido) tem a ver com habilidades mecânicas: há um reconhecimento muito limitado do que os jovens fazem com a tecnologia fora da escola e há pouca ênfase na compreensão crítica. Da mesma forma, “literacia digital” é predominantemente definida como uma questão de manuseio de *hardware* e *software* ou (em versões mais recentes) como aprender a programar: raramente há qualquer envolvimento com questões de representação e de significado, ou mesmo com a economia e a política da tecnologia<sup>23</sup>.

Entre os educadores midiáticos, a tecnologia tem sido frequentemente associada com a criatividade (termo da moda nos debates educacionais no Reino Unido). Seria falso ignorar o potencial da mídia digital aqui, tanto em termos de acesso à produção, quanto em termos de distribuição do trabalho dos alunos para além da sala de aula. No entanto, é importante tomar cuidado com a ideia de que essa tecnologia é de alguma forma instantânea ou automaticamente “empoderador”: fazer mídia requer habilidades e conhecimentos, bem como uma compreensão crítica de como ela pode ser usada para comunicar. Alguns acadêmicos ainda parecem sugerir que esses meios vão tornar a educação

23. Ver: BUCKINGHAM, D. *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge: Polity, 2007.

midiática supérflua: em uma época de “mídia participativa”, argumentam, os jovens vão aprender tudo o que precisam saber para fazer mídia sozinhos. Na minha opinião, essa celebração ignora as dimensões comerciais da mídia social e a necessidade permanente de análise crítica<sup>24</sup>. Produção midiática é, sem dúvida, um elemento fundamental da educação midiática, mas o aprendizado mais eficaz envolve uma relação dinâmica entre criatividade e crítica, entre teoria e prática.

## 10. A LUTA CONTINUA

A evolução da educação midiática no Reino Unido tem sido um processo desigual e contingente. Enquanto é possível ver isso em termos de uma “história das ideias”, também precisamos entender o contexto político mais amplo em que tais ideias são desenvolvidas e traduzidas na prática. Em vários momentos ao longo dos últimos 30 anos, a educação midiática mostrou que poderia se tornar um direito fundamental para todos os jovens. O que não aconteceu, no entanto, até agora. Pessoalmente, acho que é inconcebível que a escola continue a ignorar os principais meios de comunicação da sociedade contemporânea. As escolas deveriam, obviamente, fazer muito mais para desenvolver a compreensão crítica e as habilidades criativas que permitam aos jovens tirar máximo proveito das mídias que dominam o mundo deles. Eu acredito que isso vai acontecer, mas ainda teremos alguns anos de espera...

## REFERÊNCIAS

ALVARADO, M.; BOYD-BARRETT, O. (eds.). **Media Education: An Introduction**. Londres: British Film Institute and The Open University Press, 1992.

\_\_\_\_\_; COLLINS, R.; DONALD, J. **The Screen Education Reader**. Londres: Routledge, 1993.

\_\_\_\_\_; GUTCH, R.; WOLLEN, T. **Learning the Media**. Londres : MacMillan, 1987.

ARNOLD, M. **Culture and Anarchy**. Oxford: Oxford University Press, [1867] 2009.

BALL, S. **The Education Debate**. Bristol: Policy Press, 2013.

BAZALGETTE, C. (ed.). **Primary Media Education: A Curriculum Statement**. Londres: British Film Institute, 1989.

BOWKER, J. (ed.). **Secondary Media Education: A Curriculum Statement**. Londres: British Film Institute, 1991.

24. BUCKINGHAM, D. Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participatory Culture. In: DROTNER, K.; SCHROEDER, K. (eds.). **Digital Content Creation**. Nova York: Peter Lang, 2010.

BUCKINGHAM, D. **After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media.** Cambridge: Polity, 2000.

\_\_\_\_\_. **Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture.** Cambridge: Polity, 2003.

\_\_\_\_\_. **Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture.** Cambridge: Polity, 2007.

\_\_\_\_\_. The Future of Media Literacy in the Digital Age: Some Challenges for Policy and Practice. In: VERNIERS, P. (ed.). **Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives.** Bruxelas: Euromeduc, 2009.

\_\_\_\_\_. Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participatory Culture. In: DROTNER, K.; SCHRODER, K. (eds.). **Digital Content Creation.** Nova York: Peter Lang, 2010.

\_\_\_\_\_. The Success and Failure of Media Education. **Media Education Research Journal**, v. 4, n. 2, 2013.

HALL, S.; WHANNEL, P. **The Popular Arts.** Londres: Hutchinson, 1964.

HOGGART, R. **The Uses of Literacy.** Londres: Chatto and Windus, 1959.

LEAVIS, F.; THOMPSON, D. **Culture and Environment.** Londres: Chatto and Windus, 1933.

LUSTED, D. A History of Suspicion. In: LUSTED, D.; DRUMMOND, P. (eds.). **TV and Schooling.** Londres: British Film Institute, 1985.

MASTERMAN, L. **Teaching About Television.** Londres: Macmillan, 1980.

\_\_\_\_\_. **Teaching the Media.** Londres: Comedia, 1985.

WALLIS, R.; BUCKINGHAM, D. Arming the Citizen-Consumer: The Invention Of "Media Literacy" Within UK Communications Policy. **European Journal of Communication**, v. 28, n. 5, 2013.

WILLIAMS, R. **Culture and Society.** Londres: Chatto and Windus, 1958.



# Desafios e possibilidades educomunicativas na produção editorial e na mediação de livros-aplicativos

Samira Almeida Pinto

*Jornalista, editora e especialista em Educomunicação pela ECA-USP.*

*E-mail: samira@storymax.me*

Maria Cristina Castilho Costa

*Doutora em Ciências Sociais pela FFLCH-USP, livre-docente em Ciências da Comunicação pela ECA-USP, professora associada 3 da ECA-USP, coordenadora do Observatório de Comunicação, Liberdade de Expressão e Censura da USP.*

*E-mail: criscast@usp.br*

**Resumo:** Este artigo descreve desafios e oportunidades experimentados por profissionais da cadeia de produção e difusão do livro infantojuvenil diante da emergência de inovações no suporte de leitura (agora eletrônico) e na linguagem (agora hiper-mídia). O objetivo dessa sistematização — executada como monografia apresentada para obtenção do título de especialista em Educomunicação em 2015 — é possibilitar que a comunicação entre criadores, publicadores, pesquisadores e mediadores seja gerida de forma a garantir a riqueza de conteúdos e, ao mesmo tempo, sua clareza e harmonia: essencial para engajar leitores e promover experiências novas e profundas com a leitura, considerando seu impacto na criação da linguagem e na visão de mundo do indivíduo.

**Palavras-chave:** livro-aplicativo; educomunicação; narrativas; produção editorial; mediação de leitura.

**Abstract:** This paper describes challenges and opportunities experienced by professionals in the production chain and dissemination of children's book on the emergence of innovations in reading support (now electronic) and language (now hypermedia). The purpose of this systematization — performed as a monograph presented to obtain the title of specialist in Educommunication in 2015 — is to enable the communication between creators, publishers, researchers and mediators to be managed to ensure the wealth of content and at the same time, his clarity and harmony: essential to engage readers and promote new and profound experiences with reading, considering its impact on the creation of language and the individual worldview.

**Keywords:** book app; educommunication; narratives; editorial production; reading mediation.

Recebido: 04/03/2016

Aprovado: 25/04/2016

## 1. INTRODUÇÃO: NARRATIVAS CONSTROEM NOSSA CULTURA

Para conhecer o humano universal, lidar com a temporalidade da vida, acessar a cultura e a tradição do grupo de que fazemos parte, interpretar nossa realidade ou traçar sonhos e destinos, a narrativa sempre foi o principal instrumento de transmissão do conhecimento e dos mitos da humanidade.

Nascidas nas mais recônditas realidades antigas e trazidas a nós por meio da “lenta ruminação das consciências camponesas”<sup>1</sup>, as histórias que ouvimos, contamos, escrevemos e interpretamos nas mais diversas linguagens “dão sentido à qualquer existência”<sup>2</sup> e “são formas de estabelecer modulações e durações, arquitetando a temporalidade humana”<sup>3</sup>.

Datam da Antiguidade aqueles que foram considerados os primeiros registros escritos das narrativas populares, mas foi na Idade Média, com o surgimento do códex, que vivemos a primeira grande revolução nesse campo: a sua encadernação dobrada e costurada oferecia muito mais praticidade de leitura e portabilidade.

Essa revolução fica completa, no entanto, apenas no século XV, quando Gutenberg apresenta os tipos móveis e torna possível a reprodução rápida e com qualidade de páginas impressas.

A indústria do livro transformava-se definitivamente ali — muitos afirmam que ela nasce naquele momento, pois foi aquela invenção que permitiu industrializar a impressão no ocidente — e isso trouxe uma série de impactos, conforme ainda hoje se pode observar. O processo de impressão (e principalmente seu suporte) foi recebendo evoluções e melhorias com o passar do tempo, mas seu cerne preserva-se até os dias de hoje.

## 2. LEITURA E LEITURAS: DO ANALÓGICO AO ELETRÔNICO-DIGITAL

É marcadamente a partir dos anos 1960 que os computadores passam a fazer parte do universo da leitura. Do Projeto Xanadu — criado por Ted Nelson, em Harvard, para dar origem a uma biblioteca em que os conteúdos se entrecruzavam — até o nascimento da World Wide Web (1990), a partir de estudos de Tim Bernes-Lee, passaram-se apenas trinta anos.

Em 1996 aparecem os primeiros leitores eletrônicos para livros digitais e, em 2010, foi lançado o *tablet* como o conhecemos hoje, o iPad — que reunia em um só aparelho todas as possibilidades de uso da linguagem e de interatividade para a transmissão de narrativas hipermediáticas.

Impulsionados pela evolução da tecnologia eletrônica, nas últimas décadas temos vivido um processo semelhante ao experimentado após a invenção da prensa de tipos móveis: a revolução eletrônica-digital-hipermídia tem sacodido o mundo da produção e do consumo de todo tipo de conteúdo, incluindo o literário.

1. CALVINO, Ítalo. *Fábulas italianas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 14-15.

2. ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 145.

3. COSTA, Maria Cristina Castilho. *A milésima segunda noite*: Da narrativa mítica à telenovela — Análise estética e sociológica. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2000, p. 41.

Trata-se de uma evolução que, em termos de construção e difusão de discursos, se dá especialmente por meio da adição de novas linguagens, de sua organização e da fusão delas num só componente significativo.

Se tratamos o advento das novas tecnologias (e, conseqüentemente, novas mídias e linguagens) como ondas, iniciando pelo livro — um objeto portátil com texto impresso numa ordem linear e progressiva — logo o contrastamos com o hipertexto, que, ao tirar o texto do papel, oferece uma disposição completamente fluida, adaptável, para qualquer narrativa: conforme o desejo do leitor, não linear, nem progressiva.

A onda seguinte é a do multimídia, quando mais de uma linguagem (texto, imagem e som) pode ser usada para compor o mesmo discurso, evoluindo para a hipermídia, conforme explica Petry<sup>4</sup>:

Tendo surgido a partir dos esforços com a multimídia, ou seja, com os trabalhos que englobavam todo o espectro audiovisual, existente nos anos 80 do século XX, através de um programa de computador, a hipermídia associa à multimídia, o hipertexto. Desta associação, portanto, surge a possibilidade, até então inexistente na multimídia, qual seja da interação [...]

Hoje nossa relação com as narrativas se dá na convivência com a interatividade e a sincronidade (por meio do uso dos computadores), com a possibilidade de colaboração entre diferentes leitores. Na web temos, ao mesmo tempo, multimídia, hipertexto e interatividade: hipermídia.

### 3. ECOSSISTEMA COMUNICATIVO: A DEMANDA DE UM NOVO PARADIGMA PARA A EDUCAÇÃO

O impacto disso ultrapassa, claro, o campo das publicações em formato livro: outras indústrias até então consolidadas (como a da música, a do cinema e a da informação) vêm passando também por profundas transformações. Diante da profusão de linguagens que hoje se misturam ao cotidiano de todos, incluindo crianças e jovens, a escola tem sido pressionada entre as missões de transmitir a tradição (analógica e marcadamente verbal e estática) e de preparar nossas crianças e jovens para o futuro (digital-eletrônico, hipermidiático e interativo).

Vivemos imersos no que Martín-Barbero<sup>5</sup> chamou de *ecossistema comunicativo*, que envolve e transforma, em especial, aqueles que estão construindo uma primeira percepção de mundo: “Trata-se de uma experiência cultural nova ou, como chamou Walter Benjamin, um *sensorium* novo. Novos modos de perceber e sentir; uma nova sensibilidade [...]”.

Cabe a nós, pesquisadores, investigar as oportunidades e seus impactos, rejeitando a resistência natural que se impõe ao novo, e cabe ao educador perceber as oportunidades que podem surgir das interposições entre mídia, tecnologia, cultura e educação, conforme recomenda Maria Cristina Castilho Costa<sup>6</sup>:

4. PETRY, Arlete. Análise de produções em linguagem hipermidiática. In TORRES, Rui; BAIRON, Sérgio (orgs). Conhecimento e(m) Hipermídia. *Revista Cibertextualidades*. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2009, n. 3, p. 142-143.

5. MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais: da comunicação à educação. In CITELLI, Adílson; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs). *Educomunicação* — Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 125.

6. COSTA, Maria Cristina Castilho. *Educação, imagens e mídia*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21.

É nesse cenário que a educação tem que rever seu paradigma letrado e adentrar o campo das imagens e das linguagens tecnológicas para que possa ultrapassar as barreiras que separam duas culturas: uma eurocentrada, iluminista e burguesa, baseada na escrita como forma de produção e controle do conhecimento; e outra, globalizada, massiva, baseada em múltiplas linguagens e tecnologias de comunicação, dentre as quais se afirmam de forma hegemônica os meios audiovisuais. Essa superação de barreiras não é fácil nem imediata, é um trabalho que envolve debates, experimentação, análise e avaliação, em um processo com avanços e recuos, mas firme e definitivo.

Assim emerge a Educomunicação, como um paradigma que nos possibilita entender, planejar, realizar e gerenciar processos educativos inclusivos e envolventes que têm na comunicação (mediada ou não tecnologicamente) seu principal instrumento para a construção de um ecossistema que se sustenta pela construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos.

Ismar de Oliveira Soares, pioneiro na pesquisa acadêmica que deu origem a esse campo de pesquisa e atuação no Brasil, a partir da sua atuação no NCE (Núcleo de Comunicação e Educação), da ECA-USP (Escola de Comunicação de Artes da Universidade de São Paulo), descreve assim a Educomunicação:

[...] é o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos comunicativos, assim como de programas e produtos com intencionalidade educativa, destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos abertos, criativos, sob a perspectiva da gestão compartilhada e democrática dos recursos da informação<sup>7</sup>.

É, pois, considerando esse paradigma — “compatível com todas as modalidades de educação: a formal (escolar, curricular), a não formal (popular, não sistemática) e a informal (midiática, esporádica)”<sup>8</sup> — que nos propusemos a analisar, por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, entrevistas em profundidade e o relato de um experimento, as principais preocupações e percepções dos profissionais envolvidos na cadeia de produção e difusão do livro (autores de diversas linguagens, editores, mediadores e pesquisadores) diante de um formato específico de livro, o livro-aplicativo: que possibilita de forma bastante rica a fusão dos discursos verbal, imagético, sonoro e de interação para narrar uma história em suporte *tablet* ou *smartphone*.

#### 4. LIVROS-APLICATIVOS: LEITURA É TAMBÉM COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

A despeito de mudanças de suporte e de linguagem que suscitam dúvidas, os livros-aplicativos criam também novas possibilidades nos campos de criação e de mediação, desde que sejam despidos os preconceitos e as ilusões de salvação que acompanham todas as novidades tecnológicas (conforme Citelli<sup>9</sup>) e que sejam contornados os desafios naturais para a adoção de qualquer tecnologia.

7. SOARES, Ismar de Oliveira. *Teorias da Comunicação e Filosofias da Educação: fundamentos epistemológicos da Educomunicação*. Texto para a aula do concurso de titular. ECA-USP, 2009, p. 161.

8. Idem, *ibidem*, p. 162.

9. CITELLI, Adilson. *Outras linguagens na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.

Livros-aplicativos, ou *book apps*, são uma especificidade dentro da categoria de livros digitais e suas diferenças estão tanto no formato como na organização da multilinguagem. São *softwares* executados por determinados aparelhos (*tablets* e *smartphones*) conforme sua programação específica. Cada livro-aplicativo dá ordens à máquina (o suporte em que é lido) conforme a interatividade com o usuário — e não necessita ser lido por um programa para ser, então, decifrado (o que o tornaria limitado).

Daí a capacidade dos livros-aplicativos de integrar à narrativa as possibilidades do suporte — por exemplo, o uso de microfone, câmeras, bússola, caixas de som e tela altamente sensível ao toque, além do possível acesso à internet e a outras aplicações — e oferecer uma fusão de discursos em diversas linguagens, conforme sugere Gosciola<sup>10</sup> ao definir hipermídia: “permite acesso simultâneo a textos, imagens e sons de modo interativo e não linear, possibilitando fazer links entre elementos de mídia, controlar a própria navegação [...] cuja sequência constituirá uma versão pessoal [...]”.

A saber, outros formatos de livro digital que podem ser lidos em *tablets*, mas não foram foco da pesquisa que deu origem a este artigo, são os PDFs — arquivos que não permitem a fusão das linguagens ou uso de recursos audiovisuais —; e os ePubs e os Mobi, formatos bastante universais, mas que excluem uma série de recursos de *design* (justamente por razões de universalização).

Da evolução dos ePubs, surgiram os *enhanced eBooks* ou *e-Books interativos*, que usam linguagem de programação HTML5, resultando no que é conhecido como ePub3 ou em *ePubs de layout-fixa*. Neles, alguns elementos audiovisuais e interatividades simples podem ser inseridos nas narrativas, mas não há relação de sincronidade entre esses discursos. Por não serem *softwares*, esses arquivos não podem lançar mão de possibilidades do suporte para oferecer a mesma complexidade hipermidiática (e profundidade de experiência) de um livro-aplicativo ou *book app*, conforme exemplifica Carissa Kluver<sup>11</sup>.

Entender as motivações e desafios de criação de narrativas que abarquem novas linguagens para publicação em *tablets* no formato *book app* é um primeiro passo, sistematizador, para que a comunicação entre os criadores e publicadores garanta a riqueza de linguagens e, ao mesmo tempo, sua clareza e harmonia — o que é essencial para engajar leitores e promover experiências novas e profundas com a leitura.

Por outro lado, conhecer dificuldades e possibilidades geradas na apreensão que se faz de livros-aplicativos permitirá a educadores pensar uma mediação que contemple a literacia e a crítica dessas novas mídias, a imersão nessa experiência com a arte e ainda o protagonismo na criação de um ecossistema comunicativo profícuo.

10. GOSCIOLA, Vicente. Roteiro para as novas mídias: Do game à TV interativa. São Paulo: Senac, 2003, p. 34.

11. KLUVER, Carissa. Blurring the Digital Page: The Difference Between Book Apps and eBooks. Disponível em: <<http://digitalmediadiet.com/?p=2913>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

## 5. METODOLOGIA

Para reunir os desafios e as oportunidades que movem criadores, produtores, pesquisadores e mediadores de livros-aplicativos no Brasil, foram empreendidas doze entrevistas e ainda executada e analisada uma atividade de mediação de livros-aplicativos com estudantes de seis a oito anos na Escola Estadual Brasília Machado, em São Paulo.

Dentre os entrevistados estão os autores e ilustradores Angela-Lago, Marcelo D'Saete (também educador), Ricardo Azevedo, Roberta Asse e Susana Ventura (também pesquisadora); as pesquisadoras Marisa Midore Daecto e Nelly Novaes Coelho; os profissionais do campo da edição de livros Antonio Henrique Santos, Idenize Alves, Lilian Scutti e Marília Mendes; e a mediadora Maria Claudia Brigido.

A pesquisa foi realizada no ano de 2015 como parte conclusiva de uma especialização em Educomunicação (PINTO<sup>12</sup>) e reuniu a experiência prática da pesquisadora — cofundadora de uma editora de livros-aplicativos — à de outros profissionais e especialistas do livro e da educação, que remontaram suas experiências (de sucesso ou não) com publicações digitais interativas nos primórdios do uso desse formato eletrônico e hipermediático e, em especial, num momento em que o formato apenas começa a ser experimentado no Brasil.

A abordagem educacional aparece nesse estudo tanto quando se analisa a adoção dos *tablets* e dos livros-aplicativos na contação de histórias para crianças e jovens — o que é apontado também como uma atividade educativa e formativa da linguagem e da personalidade de cada indivíduo — quanto nos momentos em que se discute sobre o próprio processo de criação e produção desses livros, considerando a Educomunicação também como um processo de gestão da comunicação da equipe, de modo a garantir um ecossistema comunicativo bastante funcional para que o resultado, embora polifônico, seja equilibrado e harmônico.

## 6. DESAFIOS, OPORTUNIDADES E CRÍTICAS

Optamos por reunir os principais desafios e as oportunidades percebidas por quem tem atuado com livros diante da emergência desse novo formato, além das críticas aos livros-aplicativos em pequenos apontamentos que, portanto, não trazem análises mais profundas, nem as citações dos entrevistados em si. Recomendamos a leitura da pesquisa original — em especial das entrevistas de seu anexo — para encontrar debates mais aprofundados e ainda pontos que, por não serem o foco da pesquisa, foram deixados de lado, embora apareçam com relevância nas falas dos entrevistados.

12. PINTO, Samira Almeida. *Literatura infantil e juvenil em hipermídia: da produção editorial à prática educacional com livros-aplicativos*. Monografia de especialização em Educomunicação na Escola de Comunicação e Artes na Universidade de São Paulo. São Paulo: 2015.

## 6.1 Principais críticas ao formato livro-aplicativo

As principais críticas ouvidas na pesquisa estão ligadas justamente ao pouco tempo de que dispomos da tecnologia para criação, publicação e leitura de histórias — ainda é cedo para se ter certezas dos seus impactos, então dois dos entrevistados disseram que, ao misturar linguagens demais (especialmente quando se fala de incluir filmes e jogos na narrativa), tira o caráter imaginativo da atividade de leitura, *dificultando o diálogo entre autor e leitor através da obra*.

Apesar do aparente desejo de manter a leitura como uma atividade que prioriza a linguagem verbal sobre as outras, seis dos entrevistados mostraram julgar que os *book apps* são mais experimentais e inovadores à medida que são pensados e desenvolvidos por profissionais com formação e experiência de fora da cadeia do livro. Para eles, o desejo de tornar esta criação num produto vendável rapidamente tem sido um entrave para verdadeiras inovações de formato.

Prova de que é um ponto ainda bastante discutido por todos os agentes da cadeia de produção e difusão do livro, a CBL — Câmara Brasileira do Livro — criou, em 2015 e em caráter experimental, a categoria “Infantil Digital” do Prêmio Jabuti (maior distinção da literatura no país). Na primeira premiação as regras foram bastante adequadas ao formato de livros-aplicativos (dois dos aplicativos apresentados na pesquisa foram vencedores, um publicado pela autora deste artigo) e isso gerou muito debate entre as editoras nacionais de livros convencionais, que pediram modificações nas exigências para a próxima edição.

Por fim, outros dois entrevistados observaram que ainda há mais interesse das escolas em comprar os aparelhos do que em selecionar conteúdos e aplicativos para serem usados, bem como planejar as aulas para isso, o que revela uma *visão de consumo destes aparelhos e serviços* que se sobrepõe ao seu uso consciente e à resignificação dos objetivos das atividades.

## 6.2 Principais oportunidades percebidas no formato livro-aplicativo

Oito dos doze entrevistados alegaram ser evidente que, diante de uma narrativa apresentada em suporte *tablet* e com linguagens e interações complementares, o leitor fica mais curioso e engajado, pois esses aparelhos e seus conteúdos estão ligados à ideia de diversão e acesso à cultura pop e possibilitam, dentro de espaços educativos, uma atividade que se assemelha muito à sua rotina extra-escolar.

Nessa questão, apareceram inclusive comentários que indicavam que esse envolvimento novo com a leitura pode ser usado como uma oportunidade para que se resgatem narrativas tradicionais e clássicas importantes para os novos leitores.

Um terço dos profissionais ouvidos percebe nos livros-aplicativos uma maneira de apresentar e equilibrar diferentes linguagens de comunicação, uma

necessidade pungente diante de uma atualidade em que interpretar com profundidade imagens e sons é tão importante quanto fazer o mesmo com textos.

Do mesmo modo, a ampliação da experiência de leitura que pode ser feita a partir de livros-aplicativos (narrativas que se desdobram em diferentes formatos) é bem-vista, especialmente quando a interatividade pode alterar a narrativa ou quando ela relaciona o conteúdo da leitura a elementos exteriores que fazem parte da rotina da criança ou do jovem (com uso de câmeras, gravações etc). Nesse sentido, ao oferecer ao leitor a possibilidade de exercitar emoções conforme interage com a história narrada e seus personagens é uma forma de estimular o protagonismo, reforçar a autoestima e treinar habilidades comunicativas e criativas.

A mediação de leitura também é apontada como uma atividade beneficiada pelo novo formato — justamente porque ganha uma série de novas estratégias para recontar uma história, promover atividades educativas e recreativas.

Por fim, a acessibilidade para todo tipo de leitor (incluindo não letrados ou com outras dificuldades) aparece como um forte componente da leitura em aplicativos que unem linguagens e interatividades bem planejadas.

### **6.3 Principais desafios para os livros-aplicativos no Brasil atualmente**

A criação de livros-aplicativos está ainda numa fase bastante inicial no Brasil e as razões encontradas nesta pesquisa não são difíceis de observar: existe, como ocorre diante de toda nova tecnologia e linguagem, uma dificuldade de domínio estrutural (das linguagens em si). Como o trabalho de qualquer autor se dá justamente sobre as possibilidades da linguagem que utiliza, no caso sua capacidade criativa fica bastante abalada e ele passa a depender mais da colaboração de outros especialistas.

Eis, então, o segundo grande desafio: se antes um autor trabalhava sozinho em sua obra, hoje as equipes são bem maiores e a negociação é uma das principais atividades no processo de criação.

Outra consequência disso é o alto custo da produção. Além de haver muitos especialistas a serem recompensados num só projeto, por uma cisão de mercado existem hoje duas tecnologias proprietárias (iOS e Android) que acabam dobrando a quantidade de trabalho a ser feito. No lado oposto ao investimento necessário, uma dúvida preocupa os editores convencionais: como comunicar e vender um produto tão diferente?

Somam-se a isto a ambivalência do governo brasileiro (maior comprador de livros do país), o pouquíssimo incentivo governamental à inovação nessa área e a lentidão da penetração dos *tablets* como suporte de leitura no espaço escolar nacional (especialmente no ensino público), o que dificulta uma estratégia de criação e venda no modelo típico de trabalho das grandes editoras.

Cinco entrevistados relataram dificuldades na aproximação com educadores, seja por resistência, problemas estruturais e financeiros nas escolas, ou por falta de treinamento e habilidade com o suporte. Isso não foi confirmado na atividade relatada na pesquisa, quando identificamos professores interessados nos *tablets* e nos livros-aplicativos.

Por fim, a maneira como as lojas em que se vendem livros-aplicativos se organizam não beneficia esse tipo de negócio, expondo-o nas mesmas estantes que outros aplicativos e, inclusive, jogos — o que afeta sua precificação para baixo e dificulta o descobrimento de bons *book apps*.

## 7. COMPETÊNCIAS EDUCOMUNICATIVAS

Diante do panorama traçado, é possível perceber demandas prementes da atuação do profissional de Educomunicação tanto na área de produção como na de difusão do livro-aplicativo.

Considerando que o educador deve trabalhar para que o resultado de sua ação seja o fortalecimento da comunicação em diferentes ecossistemas, observam-se oportunidades para sua atuação tanto em ambientes de educação quanto no gerenciamento da relação entre criadores, publicadores e mediadores desses *book apps* — permitindo que surjam produtos e políticas mais adequados aos desejos e necessidades dos leitores, que os levem para novas experiências expressivas.

Se o gerenciamento do processo produtivo dessas novas narrativas é apresentado por vários entrevistados como um desafio de atualização profissional para o editor, incluir a Educomunicação na sua formação é uma forma de possibilitar que os mais diferentes criativos tenham sua voz refletida na produção e que, assim, as linguagens tenham suas múltiplas possibilidades exploradas em profundidade — o que deve resultar em mais experimentos e inovações.

Já no campo da Educação em si, apresentam-se oportunidades de ação mais semelhantes àquelas que já estão associadas à Educomunicação. Uma delas é a capacitação de educadores, que deve incluir, além de quesitos técnicos de uso dos equipamentos, um viés reflexivo, analítico e comunicativo forte. Martín-Barbero<sup>13</sup> aponta que “diante do professor que sabe recitar muito bem sua lição, hoje, senta-se um alunado que, por osmose com o meio ambiente comunicativo, está embebido em outras linguagens, saberes e escrituras que circulam pela sociedade”. Por isso é importante não apenas instrumentalizar o educador, mas oferecer também espaço para a reflexão que deve prepará-lo, inclusive emocionalmente, para lidar com um ambiente diferente de ensino e aprendizagem e ainda, torná-lo apto a avaliar em diversos níveis os conteúdos que podem ser usados nas mais diversas situações de aprendizado.

Da mesma forma, o educador pode colaborar imensamente com o ambiente educativo ao assumir o planejamento e a facilitação do uso das diversas tecnologias, minimizando desafios técnicos e estruturais ainda durante

13. MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais: Da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs). *Educomunicação — Construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 126.

o planejamento das atividades. Esse profissional evitaria não apenas as dificuldades em si, mas também seria um ótimo agente contra o preconceito e a insegurança de educadores que, diante de problemas estruturais, tendem a simplesmente evitar o que pode gerar imprevistos em sua rotina.

Se um dos desafios está em fazer conversar os criativos, os empreendedores e a escola (os educadores), quem mais habilitado para criar essa interface do que um profissional cuja formação é focada em entender os fenômenos *entrefronteiras* de comunicação e educação para facilitar o acesso à informação, experimentação e troca de opiniões e experiências?

Por fim, os profissionais com formação nessa área tendem a ser ótimos mediadores para livros-aplicativos — justamente por seu conhecimento nos campos de educação (aqui incluem-se todas as interfaces que relacionam a área ao campo das narrativas) e tecnologia. Podem ainda criar, em suas atividades, a transição de um tipo de leitura para outro — fazer leituras comparativas de narrativas semelhantes em diferentes linguagens — de modo a ampliar o conceito e a experiência de leitura e possibilitar que se desenvolva o senso crítico de crianças, jovens, educadores e pais na escolha de que tipo de produtos e suportes de leitura os agrada mais.

Converter a comunicação “na vértebra dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação” (conforme Soares<sup>14</sup>) é a missão da Educomunicação e, por isso, o campo das inovações em leitura para crianças e jovens pode ser um atraente ambiente de atuação, onde o educador poderá pensar, gerir e difundir uma cultura de inclusão e um processo educativo que revalorize e transmita o passado para crianças e jovens de hoje, ao passo que os prepara para escrever em sua própria linguagem e com suas próprias práticas e reflexões, um futuro de múltiplas oportunidades.

## REFERÊNCIAS

- CALVINO, Ítalo. **Fábulas italianas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CITELLI, Adilson. **Outras linguagens na escola**. São Paulo: Cortez, 2000.
- COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educação, imagens e mídia**. São Paulo: Cortez, 2005.
- COSTA, Maria Cristina Castilho. **A milésima segunda noite**: Da narrativa mítica à telenovela — Análise estética e sociológica. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2000.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- GOSCIOLA, Vicente. **Roteiro para as novas mídias**: Do game à TV interativa. São Paulo: Senac, 2003.

14. SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: Um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). **Educomunicação** — Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 23.

KLUVER, Carissa. **Blurring the Digital Page: The Difference Between Book Apps and eBooks**. Disponível em: <<http://digitalmediadiet.com/?p=2913>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais: Da comunicação à educação. In: CITELLI, Adílson; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs). **Educomunicação** — Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

PETRY, Arlete. Análise de produções em linguagem hipermidiática. In: TORRES, Rui; BAIRON, Sérgio (orgs). Conhecimento e(m) Hipermídia. **Revista Cibertextualidades**. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2009, n. 3.

PINTO, Samira Almeida. **Literatura infantil e juvenil em hipermídia: da produção editorial à prática educacional com livros-aplicativos**. Monografia de especialização em Educação na Escola de Comunicação e Artes na Universidade de São Paulo. São Paulo: 2015.

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

\_\_\_\_\_. Educação: Um campo de mediações. In: CITELLI, Adílson; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). **Educomunicação** — Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.



# Selma Garrido Pimenta: em defesa de um ensino público e com qualidade

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:** Com uma vida totalmente dedicada à educação, Selma Garrido Pimenta é aposentada como professora titular sênior da Faculdade de Educação (FE-USP) e professora assistente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Coordena o GEPEFE — Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador, junto ao programa de Pós-Graduação em Educação — FEUSP, e acompanha de perto as recentes mudanças na Educação brasileira. Nesta entrevista, realizada em São Paulo, a professora faz uma análise detalhada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovadas em 2015; além disso, faz uma crítica à privatização da escola pública, à formação de professores, e ao processo de mercantilização do ensino superior no Brasil.

**Palavras-chave:** Selma Garrido Pimenta; Educação; Diretrizes Curriculares; escola pública; formação de professores.

**Abstract:** With a life totally dedicated to education, Selma Garrido Pimenta is retired as Senior Professor at the Faculty of Education (FE-USP) and Assistant Professor in the Graduate Program in Education at the Catholic University of Santos. Coordinates the GEPEFE - Group of Studies and Research on Education Educator, with the Graduate Program in Education - FEUSP, and closely follows the recent changes in Brazilian education. In this interview, held in São Paulo, the teacher makes a detailed analysis of the National Curriculum Guidelines for Initial Training and Continuing of the Magisterium of the Basic Education Professionals, adopted in 2015; furthermore, it criticizes the privatization of public schools, teacher training, and the commodification of higher education in Brazil.

**Keywords:** Selma Garrido Pimenta; Education; Curriculum Guidelines; public school; teacher training.

## 1. INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) que passou a vigorar em 25 de junho de 2014, com vigência até 24 de junho de 2024, tem como objetivo orientar as políticas educacionais no país para os próximos dez anos e articular a instalação do Sistema Nacional de Educação. Em 2015, foi aprovada a Resolução

CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Essas novas diretrizes curriculares têm sido, sobretudo na Universidade de São Paulo, tema de debates, por conta do seu alcance diversificado, englobando aspectos antes não disciplinados, como o capítulo referente à valorização dos profissionais do magistério para a educação básica, incluindo planos de carreira.



Crédito: Cláudia Nonato

***Comunicação & Educação: Como a senhora avalia as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação que envolve os professores?***

**Selma Garrido Pimenta:** Eu vou falar sobre a formação inicial e continuada dos professores, porque o Conselho Nacional ainda vai se debruçar sobre a formação dos demais profissionais. Estou acompanhando esse movimento e dei um título nas minhas apresentações e no texto que estou escrevendo sobre o tema: “Seriam essas diretrizes uma ficção acadêmica?”. Porque a resolução tem por base um parecer que é, em geral, de natureza teórica, dos princípios da resolução e, esse conjunto, parecer e resolução, são desdobramentos da lei maior que está em vigor, que é o Plano Nacional de Educação, no período 2014-2024. E então por que dei esse título de ficção acadêmica? E, ainda completo, uma ficção acadêmica é uma ficção política? Para situar essas diretrizes curriculares é importante fazer uma breve inferência para o Plano Nacional de Educação. Porque o plano é resultado de um longo processo de elaboração com a participação de muitos componentes da sociedade civil e da sociedade política organizada. E quando nós examinamos quem são os atores que participaram, além do Conselho Nacional, do MEC, dos órgãos de governo, organização dos educadores ou dos gestores, como os secretários municipais da educação do

país, vimos a participação de um grupo enorme dos setores privatistas; inclusive de fundações de pesquisa, que são dos setores privatistas. Quer dizer: a peça que resultou do PNE é interessante, mas tem que ser examinada no texto e no subtexto, porque é cheia de contradições. Mostrando o resultado desse não consenso, quer dizer, ficou um consenso no texto legal, mas as forças políticas e os interesses — de um lado, dos defensores da escola pública e de outro dos defensores da “mercadorização” ou “financeirização” da educação pública —, então isso não tem acordo, e é por isso que chamei de uma ficção política. Ao mesmo tempo, entrando no tema das Diretrizes Curriculares Nacionais, diria que ela tem um mérito inicial, porque na elaboração das Diretrizes a responsabilidade é do Conselho Nacional da Educação, que tem representantes com assento lá, que são verdadeiramente da academia e dos setores progressistas da academia, e com uma visão muito forte de defesa da escola pública e da formação de professores. Então as contradições são menos presentes do que a do PNE, mas há contradições. Por outro lado, coloquei o título de ficção acadêmica, porque olhando as diretrizes no contexto mais amplo do PNE, nós vemos que, nas suas intenções, o parecer retrata muito o avanço da pesquisa na área da educação, na valorização do trabalho docente, na identificação da identidade do professor, na questão salarial, nas condições de trabalho, nas condições para a formação de qualidade. No entanto, e aí vem o ponto principal da contradição das diretrizes, porque elas são destinadas à formação inicial de professores, além da formação continuada. E nós nos perguntamos: quem forma professores no ensino superior no Brasil? Você tem hoje um número que é bastante assustador, que é do perfil das licenciaturas no Brasil. Com base em dados de 2013 (MEC/Inep), nós tínhamos 7.900 cursos de licenciatura no país; desses, 55% públicos e 45% privados, a maioria presenciais. Mas, quando a gente olha esse dado das matrículas e dos ingressantes é que a coisa fica assustadora, porque o setor privatista domina 54% das matrículas, sendo a maioria das privadas em EAD (Ensino à Distância). E fica mais evidente que a licenciatura está nas mãos do setor privatista quando você olha o número de alunos ingressantes, 68% nas privadas, e de concluintes, 64%, sendo que desse número 88% são em cursos EAD. Então, se você retira desse conjunto das privadas no Brasil algumas que são ainda confessionais ou comunitárias e que têm uma tradição, instituições antigas, como as Católicas de São Paulo, de Santos, de Goiás, de vários lugares, têm uma tradição de formação de professores, e não podemos colocar as privadas todas no mesmo patamar; assim como no sul do país temos muitas instituições que são efetivamente comunitárias, e têm projetos de sociedade e formação interessantes. Quando nós falamos das privadas, e são essas as que detêm a maioria da formação dos professores, nos referimos às instituições chamadas financeiras, que são aglomerados empresariais com capital internacional e que fazem parte do mercado de capitais no Brasil. Esses conglomerados estão comprando as pequenas particulares que existiam e a partir daí percebemos que há uma questão muito concreta e muito difícil. E essas diretrizes orientarão a maioria dessas instituições; só que estas têm

mecanismos para se adequar às diretrizes, modificando inclusive os conceitos, posturas e valores que estão expressos no parecer das atuais diretrizes. Foi por isso que chamei de uma peça de ficção; não é tanto o texto legal em si, mas é o texto em confronto com essa realidade.

Essas diretrizes apontam algumas questões interessantes. A primeira delas se projeta como formação inicial e continuada dos professores, pois até há pouco as diretrizes anteriores não faziam referência à educação continuada e isso é importante porque a universidade poderá ter uma proximidade maior com as escolas da educação básica para a formação continuada dos professores e, ao mesmo tempo, para a formação continuada dos próprios professores da universidade, que terão mais oportunidades de conhecer e pesquisar a escola pública. Então ela tem aspectos que são importantes, como uma clara explicitação sobre as concepções de uma educação emancipatória, com clara influência freiriana [Paulo Freire]. Do professor como um profissional que tem que ser formado de modo crítico, analítico, com compromisso social e político, ou como nós denominamos um professor que seja intelectual crítico reflexivo. Eu tenho pesquisas sobre alunos egressos da USP, de licenciatura, e percebemos que quando o aluno tem uma boa formação teórica, consegue enfrentar melhor e mesmo propor caminhos para situações problemáticas que encontra na realidade. Em oposição, esse setor privatista tem a concepção de professor, que é de um técnico que reproduz os conteúdos de apostilas feitas por esses mesmos setores privatistas e vendidas para os sistemas públicos. É uma forma de o público do sistema público gratuito e estatal ser corrompido e se deixar corromper, porque é uma relação de mão dupla, para se desobrigar da sua obrigatoriedade da garantia de direito a uma formação e entrar nesse sistema abrindo para o setor privatista. Outro ponto importante das diretrizes é que ela amplia a carga horária, que antes era mínima de 2.800 horas, e passa para 3.200 horas, e a compreensão de que o professor tem que ser formado de modo a que ele também compreenda o espaço onde se situa, a sala de aula no contexto da escola, do trabalho coletivo, portanto envolvendo os conhecimentos pedagógicos e educacionais, e que possibilitem que o professor saiba o que é um Projeto Político Pedagógico do currículo, para que faça da sua disciplina, das suas aulas, numa percepção de relação ampliada com os demais colegas, porque a formação, o aluno é o mesmo, os professores é que são vários. Essa perspectiva de trabalho coletivo e projetos interdisciplinares, essa diretriz valoriza bastante isso. Outra questão muito importante para o Brasil, é que essa diretriz define claramente que a formação de professores para a educação infantil e para o fundamental I, terá uma licenciatura própria que é o curso de pedagogia, porque antes a formação para esses professores estava separada das diretrizes curriculares nacionais e agora está dentro. É uma clara articulação entre a formação teórica e as práticas escolares contextualizadas e, ao longo do processo de formação, ou seja, uma relação bem próxima com a escola pública na qual o aluno, futuro professor, vai se inserir provavelmente. No restante ela redistribui essa carga horária, entre o que denomina Prática como Componente Curricular, com 400 horas, mais

400 horas de estágio supervisionado (que foi aumentada em relação à diretriz de 2002) e 1.200 dedicadas aos conteúdos das áreas específicas, incluindo as do campo educacional, e umas 200 horas de atividades culturais, conforme os interesses dos estudantes. Porém uma coisa que eu acho que foi uma falha dessas diretrizes é que as diretrizes anteriores, de 2002, definiram essa mesma nomenclatura, e as instituições fizeram o que bem entenderam com esse componente curricular chamado “Prática como Componente Curricular”. Eu acho que faltou ao CNE, uma base de pesquisa para ver o que aconteceu no Brasil afora porque acho que permanece esse problema de a instituição colocar o que ela bem entende; no seu projeto institucional ela inventa e pode até se desincumbir de, na realidade, fazer acontecer. Também acho que tem um problema que é o próprio estágio. Eu teria retirado essa nomenclatura Prática como Componente Curricular e teria colocado simplesmente o Estágio Supervisionado com 800 horas. A manutenção do componente Práticas como Componente Curricular, permite que as instituições usem a própria lei para diminuição de seus gastos, em última instância. Já a definição dos estágios com 800 horas, poderia evitar esse desperdício que as instituições financeiras queiram fazer.

***C & E:* Quais são as demandas para a formação de professores no Brasil? E os principais problemas dos cursos de formação dos professores?**

**SGP:** A demanda está relacionada com o trabalho, com as condições de trabalho e a questão salarial incluída, de modo geral. Eu não tenho os números exatos aqui, mas a faixa do fundamental I, com os seis anos iniciais, tem professores em quantidade suficiente, formados, a maioria, em ensino superior. A etapa anterior, que é a da pré-escola de educação infantil, não há professores em quantidade suficiente formados em nível superior, porque persiste, ainda, um entendimento, de que o cuidado da criança pequena não é um trabalho de educação, e, portanto, não precisa de profissionais formados para desenvolvê-lo. Esse entendimento camufla um real problema que é o de estados e municípios não precisarem investir nesse nível de escolaridade. O segmento do fundamental II e o do ensino médio é onde encontramos, especialmente no ensino médio, uma deficiência maior de professores e é aí que se expressa uma contradição que tem duas disciplinas que evidenciam isso: química e física, porque o número de formados no país para essas disciplinas ultrapassa a necessidade das redes; no entanto, é onde mais falta esses professores. Há vários estudos demonstrando mas principalmente porque para essas áreas o licenciado que fez bacharelado e licenciatura tem outras possibilidades de emprego que são mais rentáveis, e a escola não atrai. É o sistema, que bate nas questões das condições de trabalho, nas questões salariais e ausência de carreira. A legislação, tanto esta aqui [as DCN] quanto o PNE, está colocando a necessidade do plano de carreira em todos os sistemas públicos, estaduais e municipais. No estado de São Paulo, por exemplo, até há um plano de carreira, no entanto, a forma como ele está sendo burlado pela própria Secretaria da Educação é horrível. Ela faz concurso, mas

chama o professor concursado depois de três anos; nesse período ele tem que trabalhar em outra coisa. Além disso, está muito presente essa forma de considerar um professor bom pela avaliação dos alunos ou pelo resultado destes, no caso da educação básica; se o resultado dos alunos não é bom, o culpado é o professor, dizem, e se é bom, ele vai ganhar um abono, que não é salário. É um pouco essa lógica do capital que interfere muito na formação dos professores, mas que não dá para separar das condições de trabalho. Por outro lado, uma observação que esqueci, é que as atuais diretrizes preveem, conhecendo um pouco esse quadro, o que chama de formação inicial, a primeira licenciatura, segunda licenciatura, ou seja, o professor que está em exercício e que está dando aula de matemática, mas é formado em história, ele poderá fazer uma segunda licenciatura enquanto está atuando; e a licenciatura para quem é só bacharel. Tem um fenômeno que acontece é que profissionais de outras áreas estão atuando como professores, por exemplo, bacharéis em direito que estão dando aula de português; ou engenheiros dando aula de física. Ele não tem licenciatura, e a legislação prevê a formação deles dessa forma, para regular esse sistema. Em geral, esses profissionais não encontram trabalho em suas áreas de formação, ou são aposentados que se oferecem para cumprir algumas aulinhas.

**C&E: Como podemos relacionar o programa da USP de formação de professores com as diretrizes nacionais para a formação de profissionais da educação?**

**SGP:** O programa é fruto de um longo processo, porque quando a USP foi criada, em 1934, um dos objetivos principais era formar professores para o sistema público de ensino no estado de São Paulo. No entanto, ao longo do tempo, essa formação de professores foi sofrendo um desprestígio na universidade porque ela caminhou muito como uma universidade de pesquisa e a formação para o ensino foi perdendo um pouco o significado e importância. No entanto, desde a década de 1980 aproximadamente, as Prós-Reitorias de Graduação assumiram um projeto que foi sendo elaborado com a participação de todas as unidades da USP e formatou, em 2004, um programa novo muito interessante e que em parte conversa com as atuais diretrizes. Eu digo até que o programa da USP (PFPUSP) foi sendo referência para outras universidades que sofreram desse mesmo problema, em que a licenciatura vinha perdendo prestígio em função desse quadro de realidade do trabalho docente não ser valorizado na sociedade de modo geral. Então esse programa tem uma clara concepção da formação dos professores, pois articula a Faculdade de Educação e os institutos da universidade que oferecem licenciaturas, além dos bacharelados, que são correspondentes às disciplinas que formam o currículo da educação básica. Esse programa valoriza muito o estágio e a relação do estágio com a rede pública. Enfim, ele tem uma série de características que aproximam muito dessas atuais diretrizes, e eu até arriscaria dizer que muito do que nela está, foi contribuição desse programa. Afinal, nós temos uma atividade docente que não se restringe à USP, porque participamos em várias associações da área. Eu

fui uma das Pró-Reitoras de Graduação que consolidou o PFPUSP; sou muito ligada à nossa Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e a associações que se voltam diretamente para a formação de professores, as minhas pesquisas são dessa área e do meu grupo, e assim como eu e vários colegas do Brasil, que fizeram essas diretrizes, somos interlocutores de longa data. A USP pode se fortalecer mais ainda com as atuais diretrizes, e digo que ela pode porque a USP está sofrendo um processo de privatização. E nós vamos vendo que esse setor da formação de professores, se está relativamente forte em todas as Unidades, cada reitoria que chega tem um projeto diferente. E a atual está com projetos que altera o coração dessa proposta, que é o projeto institucional conjunto de todas as licenciaturas. Esse coração é a CIL (Comissão Interunidade de Licenciaturas), que é uma comissão que assessora o Conselho de Graduação, portanto, que assessora o(a) Pró-Reitor(a), no que se refere às licenciaturas. Se, de um lado nós temos um reforço para o projeto da USP que vem com essas diretrizes nacionais, do ponto de vista interno à universidade, estamos tendo problemas com a atual reitoria, que não valoriza a formação de professores como acontece em vários outros espaços. Nós estamos num momento de muitas tensões, mas tenho acompanhado vários movimentos dos educadores, que são alunos da pós-graduação e professores de escolas públicas que a USP contrata para fazer a mediação entre os cursos de licenciatura e a escolas conveniadas. E esse trabalho tem sido muito interessante, mas que corre o risco de desaparecer.

### ***C & E:* A educação a distância pode se configurar em uma solução para a falta de professores bem preparados?**

**SGP:** Não. Uma coisa é a EAD como complemento da formação de professores; é diferente usar a tecnologia e informática como suportes, isso é desejável, e substituir a formação presencial. Porque a formação inicial tem que ser um processo de análise, de troca, de busca de elementos, de dados, tem que ser diálogo, reflexão conjunta, coletiva, tem que colocar o aluno no universo do exercício profissional, isso significa desenvolver pesquisa da realidade, para compreender, para analisar, para fazer uma análise crítica consistente, apontar caminhos e possibilidades. E essas questões todas não estão prontas, porque o ensino acontece em contextos situados, portanto com todas as interferências desses contextos, se o professor não se apropria disso de uma forma crítica e reflexiva, não tem como, e isso não dá para fazer na EAD. Há algumas instituições, como a Universidade Federal de São Carlos, que tem um belo programa de formação a distância, mas entre o risco que corremos e já está expresso por esses números que mostrei, de a EAD ser cada vez mais uma solução “barata” para formar esse professor técnico, executor meramente, sem teoria, que é o que os setores privatistas dizem: professor não precisa ter teoria em sua formação. Então eu acho que temos que combater a EAD como substituição da presencial, porque vivemos nesse contexto da lógica (e do poder) dos setores financistas.

**C & E:** Em manifestação recente, a secretária de Educação, Cultura e Esporte de Goiás, Raquel Teixeira, informou que em 2016 cerca de 250 escolas de ensino básico do estado serão geridas por organizações sociais do terceiro setor. Qual a avaliação da senhora acerca desse modelo de gestão das escolas, cogitada em vários estados brasileiros e mesmo no plano federal, via parcerias público-privadas ou OSCIPS?

**SGP:** Essas políticas das escolas que são chamadas de *charter* são péssimas. Eu diria que é a vitória dos setores financistas, porque ela significa apenas a transferência de verba pública para o setor privado, e essa concepção de formação de professor é a que está presidindo essas escolas. Ela vem dos Estados Unidos, onde o setor privatista funciona em paralelo às universidades, não são cursos superiores, são cursos de formação aligeirada de professores, e não são formação em nível superior. No Brasil, essas instituições não conseguiram criar esse sistema paralelo como existe nos Estados Unidos; por isso, o caminho que encontraram foi o de comprar as escolas superiores de formação de professores, garantindo ali o mercado delas na formação. E agora estão garantindo o seu mercado de inserção desses alunos egressos dessas instituições, para que eles possam ter acesso como professores nessas escolas. E essas escolas têm inicialmente uma equipe da própria empresa, que vai assumindo o trabalho que os professores deveriam fazer. É um trabalho de privatização da escola, e os resultados que eles vão mostrando — pegam duas, três escolas que os alunos aprendem, sendo que apenas parte deles aprende não são todos — não é o de uma escola que tem uma perspectiva pública, de direito à educação e inclusão, mas de uma escola que vai aumentar a exclusão, porque essas empresas não têm interesse em que todos os alunos tenham esse direito garantido e assegurado. Então o estado de Goiás vai ser um paradigma dessa privatização, que ocorre por dentro do sistema público e com verbas públicas e com a conivência do Ministério da Educação. E isso é muito triste. Nos Estados Unidos ao menos você tem uma garantia de que essas escolas, no caso de formação de professores, não concorrem no mesmo nível com a formação nas universidades. Aqui você percebe que esses setores estão fechando um ciclo do capital, é uma geração de lucro, uma capitalização cada vez mais aprimorada do capitalismo e da exclusão social. Com essa lógica que esse professor, no caso, tem uma identidade frágil, ele até vai mudando de nome, a Fundação Carlos Chagas, por exemplo, chama o professor de “agente institucional de ensino”, ele não é mais professor. O que é isso? Eles são executores dos *scripts* produzidos por agentes externos, que são apostilas ou mercado editorial que eles também têm, vários desses conglomerados têm sua própria editora, como no caso a Abril Educação, que é um desses órgãos, e o professor fica reduzido a uma habilidade do fazer, ausência de teoria, redução à prática. Professores para os filhos dos outros, ou seja, para os pobres que estão na escola pública, e professores com um estatuto profissional precário, ele é contratado por um tempo determinado, podendo ser descartável, na hora que o sistema quiser. Então, é essa minha avaliação, inclusive a imprensa está apontando aspectos muito negativos da escola *charter*

de Goiás, e o principal deles, a meu ver é que é uma escola excludente, e não de garantia de direitos, e de privatização dos recursos públicos para interesse desse capital.

***C & E:* Existem afirmativas, por membros do Conselho Estadual de São Paulo, que os cursos de licenciatura são teóricos demais, deixando de lado a dimensão prática da formação docente para ao exercício do magistério. Esse tipo de afirmativa faz sentido?**

**SGP:** Quem são os componentes do Conselho Estadual de Educação de São Paulo? Quais são as origens deles? Eles são donos de conglomerados, têm duas pessoas que são membros da Kroton, membros da Fundação Lemann e donos de escolas particulares de São Paulo que estão vinculadas aos setores privatistas. Então, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo está privatizado, é um órgão de interesse desses setores financistas da educação. E as críticas que eles fazem às universidades, porque ainda não conseguiram demolir as universidades públicas, são com esses interesses. Dizer que a formação nas universidades é teórica é um equívoco, mais do que isso, um interesse de que o professor seja prático sem teoria, um professor que não pergunta, que não questiona, que não propõe, que não pesquisa, que se submete a condições precárias de trabalho. A universidade, até onde pode está resistindo, inclusive essa nossa pesquisa com os egressos das licenciaturas da USP de um período largo (2005 a 2008), mostra, coincidindo com pesquisas em outros países, que os professores formados em boas instituições até vão para as escolas públicas, mas o próprio sistema público privatizado vai dando um jeito de expulsá-los da profissão; então ficam pouquíssimo tempo, quando conseguem sequer ficar. Esse é o fator que marca o atual conselho, que não é de hoje que está assim, vem sendo privatizado há pelo menos duas décadas. Por outro lado, você tem movimentos internos da universidade que caminham também nessa direção, estamos quase numa guerra.

***C & E:* A senhora poderia comentar a reação dos jovens estudantes do ensino básico ao projeto do governo do estado de São Paulo, de promover uma reorganização escolar?**

**SGP:** Antes de mais nada, quero dizer que foi um alento para nós vermos a beleza desse movimento, porque esse projeto não tem uma intencionalidade educacional, tem intencionalidade financeira, a de reduzir o gasto com educação, com as escolas públicas frequentadas em sua maioria pelos estudantes pobres ou de baixa renda. E por que São Paulo? Porque é uma das maiores redes do mundo, tem essa dimensão enorme, e o governo do estado colocou na Secretaria da Educação também pessoas que são do Conselho Estadual e da própria Secretaria da Educação, que são os formuladores dessa proposta de redução das escolas. Essa redução é, no mínimo, um contrassenso, porque nós,

educadores, conseguimos, após os últimos cinquenta anos de lutas, ampliar a escola pública no Brasil — quando eu estudei [décadas de 1950 e 1960 em São Paulo], por exemplo, fiz o primário na pública, mas o ginásio, tive que fazer na escola particular, porque no meu bairro, não havia escola pública — assim como não havia escola pública para todos que se encontravam em idade escolar. Na década de 1930, tivemos no país o movimento dos Pioneiros da Educação Nova, com Anísio Teixeira, por exemplo, que foi um dos principais educadores nessa luta para expandir a educação pública. Depois, nos anos 1960, na sequência daquele, tivemos o movimento que foi denominado de “Pioneiros da Educação: mais uma vez convocados”, com intelectuais como Florestan Fernandes, mais para a frente, com o Paulo Freire, e na década de 1980 o movimento dos educadores reunidos nas Conferências Brasileiras da Educação, que realizadas diretamente por associações dos educadores, sobretudo Anped [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação], vinculadas às universidades. Nesses mais de cinquenta anos, conseguimos ampliar o número de escolas públicas no Brasil, e, agora, o governo do estado de São Paulo quer reduzi-las, e qual o argumento que ele tem lá na base, que tanto a secretaria como o governador tem falado, é que houve uma redução de matrículas nas escolas, o que é verdade, houve uma redução, mas porque há uma evasão de alunos e professores. No último ano, São Paulo teve o maior número de professores que pediram para ser exonerados, mais de 11 mil, um recorde histórico, porque o tratamento em relação aos professores é um descalabro, é um tratamento de um estatuto precário da profissão, então saem, e, por outro lado, os estudantes que em grande parte vêm das classes mais baixas financeiramente da população. Nos últimos anos, houve uma efetiva diminuição da miséria, o Brasil progrediu, avançou, elevou uma população a um segmento maior socioeconômico e, desse segmento, você tem uma grande parte de classe média que está profundamente insatisfeita com o tratamento que seus filhos recebem em escola pública, e que encontraram alguma forma, estão se matando para pagar uma escola particular, que nem sempre é boa. Você tem nessa política do governo do estado nos últimos vinte anos, a construção de uma representação social de que a escola pública não é boa, e então houve uma redução nas matrículas. O que a Secretaria da Educação nesses vinte anos tem feito para agravar esse quadro? Ela é a responsável. Agora vem com uma pseudosolução de reduzir o número de escolas que estão com vagas sobrando, e quando você examina o projeto, vê que essas crianças vão ser amontoadas em classes. Nos países em que a educação tem dado certo, há um consenso de que o máximo de vinte alunos por sala no ensino fundamental é o desejável, e, no máximo, trinta no ensino médio e, no início da escolarização, quinze; o que garante um ensino e educação de qualidade. Mas o governo do estado de São Paulo é aliado a esse setor privatista. O movimento dos alunos está sendo fantástico e foi importante mostrarem que o governador foi obrigado a suspender o projeto, demitiu o secretário, mas não demitiu as pessoas que assessoravam o secretário, que são essas que eu apontei que estão também no Conselho Estadual da Educação. Ele tapou o sol com a peneira,

apenas suspendeu o projeto. E eu vi um dos estudantes no meio do movimento dizer que “suspender não é retirar”, fazendo um paralelo com a situação de que quando você está na escola, pode ser suspenso ou expulso, quer dizer o suspenso retorna e o expulso sai da escola. Os estudantes compreenderam direitinho, o governador suspendeu, mas não retirou o projeto. E com esse grupo que o assessora o governador vai continuar mexendo para ver como ele implementa isso de um jeito menos traumático do que esse que apareceu na mídia, só que o problema vai permanecer, e certamente eles tomarão providências para interferir nesse movimento, de modo que ele vá se esgarçando. É uma tragédia.

**C & E: É possível superar e reverter essa situação?**

**SGP:** É possível, sim, com o movimento da sociedade civil organizada, o movimento dos estudantes mostrou que é possível. E também foram muito firmes em mostrar que o movimento era deles e não de partidos, grupos ou sindicatos. Além dessa areia que colocaram nessa engrenagem, eu acho que o saldo mais bonito é ver que na rede pública, com todas essas questões, eles são capazes de pensar; estão fazendo uma análise crítica, de alguma forma, e os professores estão conseguindo formá-los para pensar, ver o contexto em que vivem na relação com a sociedade. Eles mostraram que são sujeitos coletivos, pensando coletivamente. A guerra que nós estamos enfrentando é contra a razão, contra o pensar, contra o sujeito coletivo, contra a emancipação da sociedade. Mas aqui o que estamos vendo é claramente um avanço de um capitalismo cada vez mais predador, que expulsa, que tem no consumo o único valor, e isso impregnado nos meios de comunicação, no jornalismo. E daqui a cinquenta anos, como vai ser? Ainda bem que sempre há brechas e saídas. O que estamos vivendo no país hoje é a expressão de contradições, e o que vai sair dessas contradições que estão em confronto, cada um de nós está investindo na possibilidade de um Estado cada vez mais público-estatal, embora estejamos assistindo à privatização do Estado público na parceria público-privado. Claro que eu tenho esperanças, às vezes eu fico um pouco assim, “será?”, mas eu lembro que tenho 72 anos, e a minha esperança é um pouco menor. Só que ainda não entreguei os pontos. Eu me senti emocionada de ver esse movimento de jovens. Teve um dia que eu amanheci às lágrimas, chorei tanto, porque sentia um misto desses sentimentos todos, uma esperança concreta nessa moçada. E são de escola pública, que estão só defendendo seu direito de estudar, que é um DIREITO, e não uma mercadoria que estão comprando. Embora Goiás esteja se equipando para doar a mercadoria, por enquanto, ela não vai cobrar dos alunos, mas daqui a pouco vai inventar forma de o aluno pagar para estar nas escolas — *charter*. Quiçá os pais de Goiás e os estudantes percebam essas dimensões e façam um movimento como aconteceu aqui, em São Paulo.



# A violência doméstica representada na telenovela

## A regra do jogo

Maria Aparecida Baccega

*Livre-docente em Comunicação pela ECA-USP. Docente, pesquisadora e orientadora do PPGCOM-ESPM. Coordenadora do Grupo CNPq de Pesquisa Comunicação, educação e consumo: as interfaces da teleficação (ESPM-SP) e do Centro de Pesquisa Comunicação e Trabalho (ECA-USP). E-mail: mbaccega@espm.br*

Maria Amélia Paiva Abrão

*Doutoranda em Comunicação e Práticas de Consumo pela ESPM. Especialista em Marketing, com MBA Executivo e mestre em Comunicação e Práticas de Consumo pela ESPM. Pesquisadora do Obitel Brasil e membro do Grupo CNPq de Pesquisa Comunicação, educação e consumo: as interfaces da teleficação (ESPM-SP). E-mail: amelia.abrao@gmail.com*

**Resumo:** Ao longo dos anos a mulher tem conquistado cada vez mais espaço na sociedade brasileira; entretanto, mesmo com os esforços do Governo, com a criação da "Lei Maria da Penha", o número de mulheres vítimas da violência doméstica no Brasil não diminuiu. Ao longo deste artigo verificaremos o que está por trás dessa cultura que "fornece poder" ao homem em detrimento da figura da mulher e como os meios de comunicação, em especial a telenovela, contribuem para as mudanças de comportamento.

**Palavras-chave:** comunicação; telenovela; violência doméstica; gênero.

**Abstract:** Over the years, women have gained more space in Brazilian society; however, despite the Government's efforts (for example, by creating the "Maria da Penha Law"), the number of women victims of domestic violence in Brazil has not diminished. Throughout this article we will check what is behind this culture that "provides power" to men rather than women and how the media, particularly telenovelas in television, contribute to changes in behavior.

**Keywords:** communication; telenovela; domestic violence; gender.

Recebido: 15/01/2016

Aprovado: 25/02/2016

1. IBGE. Disponível em: <[www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao](http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao)>. Acesso em: 30 mar. 2016.

2. Portal Brasil. Disponível em: [www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/03/mulheres-sao-maioria-da-populacao-e-ocupam-mais-espaco-no-mercado-de-trabalho](http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/03/mulheres-sao-maioria-da-populacao-e-ocupam-mais-espaco-no-mercado-de-trabalho)>. Acesso em: 30 mar. 2016.

## 1. INTRODUÇÃO

O Brasil possui uma população de aproximadamente 250.444.128 habitantes<sup>1</sup>, sendo sua maioria composta por mulheres, 51,4% da população<sup>2</sup>. Embora seja um país constituído em grande parte por pessoas do sexo feminino, ainda há muito que discutir em relação à violência de gênero, à violência contra a

mulher e à violência doméstica para que as mulheres possam exercer sua cidadania plena dentro da sociedade.

Nesse enfoque, buscaremos examinar o que está por trás da violência doméstica no Brasil e, *a posteriori*, analisaremos como a telenovela, especificamente *A regra do jogo*, vem contribuindo para suscitar questões acerca do assunto.

A TV aberta cobre 96,7% de todo o Brasil e a Rede Globo abrange praticamente todos os lares com televisão; é a emissora com a maior cobertura dentro do país<sup>3</sup>. O horário de maior audiência na Rede Globo é o noturno, entre às 18h e às 24h, período em que são transmitidas a maioria de suas telenovelas e telejornais. É a única emissora que ultrapassa no Ibope o conjunto de canais de TV paga<sup>4</sup>.

A telenovela se faz muito presente no cotidiano do brasileiro e da brasileira — mais de 60% de seus telespectadores são mulheres<sup>5</sup> — o “nível de detalhamento do cotidiano se revela nas extensas cenas de representação das refeições em família, nos longos percursos de resoluções de conflitos dos mais variados<sup>6</sup>”, fazendo com que esses receptores se apropriem das mensagens a partir de suas práticas.

E nesse diálogo com o cotidiano são abordados os mais diversos temas, inclusive aqueles que necessitam de um olhar mais atento por parte da sociedade, com o objetivo de chamar a atenção para algum assunto que requeira mudanças, que ainda estejam apenas nos implícitos das conversas. Em *A regra do jogo*, veremos como a violência doméstica foi retratada por meio das personagens de Domingas e Juca.

Antes de adentrarmos na análise da telenovela, faz-se necessário um olhar para a nossa sociedade a fim de identificarmos as questões que levam à violência contra a mulher e conseqüentemente, aquela no âmbito doméstico.

## 2. ROSA, AZUL OU VERMELHO?

“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”<sup>7</sup>. É de se espantar que essa frase da filósofa e feminista Simone de Beauvoir, escrita em seu livro *O segundo sexo*, no final da década de 1960, tenha causado tantas críticas e comentários por sua utilização na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2015. Beauvoir aponta para as questões de gênero construídas no bojo da sociedade, para a necessidade da observação atenta da construção do “masculino” e do “feminino”, que enaltece/qualifica o homem, enquanto diminui o papel da mulher. Sobre a infância Beauvoir diz:

somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um *Outro*. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo<sup>8</sup>.

3. Mídia Dados 2015. Disponível em: <dados.media/#/app/dashboard/TVA\_COBERTURA\_GEOGRAFICA\_TV\_0> Acesso em: 30 mar. 2016.

4. LOPES, Maria Immacolata V., et. al. Brasil: tempos de séries brasileiras? In: LOPES, Maria Immacolata V., GOMEZ, Guillermo Orozco (orgs.). *Relações de gênero na ficção televisiva: Anuário Obitel 2015*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 119.

5. Idem, ibidem, p. 140.

6. LOPES, Maria Immacolata V.; et. al. *Vivendo com a telenovela: Mediações, recepção, teleficionalidade*. São Paulo: Summus, 2002, p. 363.

7. DE BEAUVOIR, Simone. *O Segundo Sexo*. Volume 2. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967, p. 9.

8. Idem, ibidem.

Ou seja, a criança só se comportará como menina ou menino a partir dos ensinamentos de seus familiares e/ou agentes de socialização (igreja, escola, entre outros), que ao longo de sua vida delinearão quais as formas de se comportar em sociedade, constituindo assim aqueles que serão “modelos perfeitos” de mulher e homem a ser almejados. Cada sociedade possui sua cultura e a partir desta a identidade de gênero é formada.

A sociedade brasileira é uma sociedade patriarcal, em que

o homem sempre teve como seu espaço o público e a mulher foi confinada ao espaço privado, qual seja, nos limites da família e do lar, ensejando assim a formação de dois mundos: um de dominação, produtor — (mundo externo) e o outro, o mundo de submissão e reprodutor (interno). Dessa forma, ambos os universos, público e privado, criam polos de dominação e de submissão<sup>9</sup>.

Embora as mulheres tenham obtido uma voz mais ativa dentro da sociedade, ainda há um caminho a percorrer em busca de seus direitos e igualdade de gênero, em todas as classes e etnias. Para tanto, é necessária a desmistificação desse processo de naturalização em que o público pertence ao homem e o privado à mulher. Afinal, “os processos socioculturais de discriminação e outras categorias sociais constituem o caminho mais fácil e curto para legitimar a ‘superioridade’ dos homens, assim como a dos brancos, a dos heterossexuais, a dos ricos<sup>10</sup>”.

Nesse sistema, a mulher costumeiramente sustenta o lar. Mesmo assim, são vistas como inferiores e, muitas vezes, recebem salários menores simplesmente por serem do sexo feminino. E, se possuem família, não podem deixar que o trabalho interfira nas tarefas domésticas, que são de sua responsabilidade, principalmente a criação dos filhos.

O homem sente-se poderoso e protegido dentro dessa sociedade e aprende a ver a mulher como mercadoria e como sua propriedade. Ocorre, assim, uma relação de dominação e subordinação, com níveis de intensidade que variam de acordo com a classe social.

A violência contra a mulher ocorre a partir dessa relação de dominação/subordinação e a violência doméstica caracteriza-se por aquela que ocorre no âmbito familiar/do lar, em geral praticada pelo parceiro.

A violência doméstica apresenta características específicas. Uma das mais relevantes é a sua rotinização, o que contribui, tremendamente, para a codependência e o estabelecimento da relação fixada. Rigorosamente a relação violenta se constitui em verdadeira prisão. Neste sentido, o próprio gênero acaba por se revelar uma camisa de força: o homem deve agredir, porque o macho deve dominar a qualquer custo; e a mulher deve suportar as agressões de toda ordem, porque seu “destino” assim determina<sup>11</sup>.

A Lei Maria da Penha (lei n. 11.340) foi promulgada em 2006 com o objetivo de garantir os direitos da mulher. Punindo os casos de violência doméstica e familiar, a lei considera cinco tipos de violência: físico, psicológico, sexual, moral e patrimonial. Mesmo com o Estado garantindo a segurança da mulher, segundo a pesquisa Data Senado 2015<sup>12</sup>, uma em cada cinco mulheres

9. DIAS, Maria Berenice. *A Lei Maria da Penha na justiça: A efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007, p. 17.

10. SAFFIOTI, Heleieth. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987, p. 11.

11. Idem. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. *São Paulo em perspectiva*, v. 13, n. 4. São Paulo, out./dez. 1999, p. 88.

já sofreu violência doméstica. A proporção é a mesma desde 2009, quando se iniciou a pesquisa. No Brasil, entre 2001 e 2011, foram 50 mil feminicídios, ou seja, aproximadamente 5 mil mortes por ano<sup>13</sup>.

Não é raro ver notícias de violência doméstica e/ou feminicídios na internet e/ou em jornais, mas há aquelas que são silenciadas, não denunciadas por vergonha, medo ou porque a vítima foi ensinada a obedecer àquele que a domina. Entretanto, situações como essas não podem ser aceitas pelas mulheres e pela sociedade, essa relação de subordinação deve ser desconstruída, é um processo lento, cultural, mas possível de ser realizado.

Em relação à violência doméstica, o Estado criou a Lei Maria da Penha e o Ligue Denúncia 180<sup>14</sup>, que vem sendo divulgado pelos meios de comunicação de forma mais ampla nos últimos tempos. Essa ação de divulgação e demais ações sociais realizadas pelos dispositivos midiáticos são de suma importância para a conscientização das mulheres vítimas da violência e para aqueles que de algum modo são afetados por ela.

E nesse contexto, a telenovela, ao realizar ações de *merchandising* social, colabora trazendo para a sociedade temas que necessitam de reformulações e apoio para mudanças. A seguir, veremos como a telenovela *A regra do jogo* abordou a questão da violência doméstica.

### 3. QUEBRANDO O SILÊNCIO

Um dos mecanismos usados para divulgação e crítica da violência doméstica é a televisão aberta, de grande penetração no Brasil. E, entre seus produtos, destaca-se a telenovela.

Falar de telenovela é falar de um formato consagrado no Brasil e exportado para diversos países ao redor do mundo. Ela faz parte do cotidiano dos brasileiros, é a narrativa da nação, suas histórias perpassam paralelamente as histórias daqueles que a assistem a ela, fazendo com que se reconheçam nelas.

ao incorporar a diversidade de tipos, situações, características, comportamentos, necessidades e preferências, a telenovela atravessa verticalmente a sociedade e expõe horizontalmente um mundo de contrastes, de diferenças, e ata nas identidades um universo caleidoscópico. Promove o familiar, o diferente, reafirmando a particularidade como um traço que distingue grupos e pessoas sobre a base comum na identidade que os laça como iguais<sup>15</sup>.

A telenovela envolve a todos em sua narrativa, não tem distinção de classe, etnia ou gênero. Jovens, idosos, homens e mulheres se reúnem para ver o desenrolar de uma trama e, mesmo aqueles que não assistem a ela com assiduidade ou optam por outro programa, não ficam à parte de seus acontecimentos, pois estes se desdobram em conversas entre amigos, no trabalho ou na mesa de um bar.

A força e a repercussão da novela mobilizam cotidianamente uma verdadeira rede de comunicação, através da qual se dá a circulação dos seus sentidos

12. Pesquisa Data Senado 2015. Disponível em: <www12.senado.leg.br/senado/procuradoria/publicacao/pesquisa-violencia-domestica-e-familiar-contra-as-mulheres>. Acesso em: 30 mar. 2016.

13. FREITAS, Lúcia Rolim Santana de, GARCIA, Leila Posenato, HÖFELMANN, Doroteia Aparecida, SILVA, Gabriela Drummond Marques da. Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil. Ipea — Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925\_sum\_estudo\_femicidio\_leilagarcia.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016.

14. Desenvolvido pela Secretaria de Políticas para Mulheres.

15. MOTTER, Maria de Lourdes. Mecanismos de renovação do gênero telenovela: Empréstimos e doações. In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo de Lopes. *Telenovela: Internacionalização e Interculturalidade*. São Paulo: Loyola, 2004, p. 288.

e gera a chamada semiose social. Por isso, a telenovela pode ser considerada como um novo espaço público, por ter essa capacidade de provocar a discussão e a polêmica nacional. Através desse fórum de debates sobre os sentidos produzidos, capilarmente difuso, complexo e diversificado, as pessoas sintetizam experiências públicas e privadas, expressam divergências e convergências de opinião e ação de personagens e desdobramento de histórias<sup>16</sup>.

Esse poder de envolver a todos e de agendar temas para serem discutidos socialmente trouxe a possibilidade de a telenovela desenvolver ações socioeducativas, possibilitando a abordagem de temas que requerem especial atenção, promovendo mudanças, colaborando com novas atitudes etc.

A violência contra a mulher e a violência doméstica já foram temas de algumas telenovelas, uma vez que, como já foi dito, vivemos em uma sociedade patriarcal, que vem desenvolvendo a passos lentos ações para acabar com a questão. Sendo assim, é um tema que não deve cessar nem nos meios de comunicação, muito menos entre as mulheres, nas discussões do cotidiano. O silêncio já reverbera em muitas residências, é preciso deixá-lo sair.

Crédito: divulgação



Em 2016, a telenovela *A regra do jogo* abordou a violência doméstica por meio das personagens de Domingas e Juca, moradores do *Morro da Macaca*. Domingas é uma mulher jovem, bonita, trabalha como vendedora, sustenta a casa, entretanto, é constantemente agredida por seu marido, com insultos, traições e agressões físicas. Juca é um homem jovem, bonito, dono de um bar, o típico “machão” que não pode ver uma mulher que vai logo dando em cima, humilha sua esposa constantemente, nunca a valoriza.

A seguir, analisaremos duas fases da personagem de Domingas. A primeira, em que ela é agredida e não se enxerga como mulher/cidadã, a segunda quando se descobre enquanto mulher, quando percebe o poder que tem, que conquistou.

16. LOPES, Maria Immacolata V. A telenovela como recurso comunicativo. *Revista Matrizes*, v. 3, n. 1, 2009, p. 31.

#### 4. DA VIOLÊNCIA À LIBERTAÇÃO

Como dissemos, a telenovela abrange todo o território nacional, sem distinção de gênero, classe ou raça. Faz parte do cotidiano do brasileiro e possui o poder de transformação em médio e longo prazo. No caso de *A regra do jogo*, a violência doméstica foi amplamente retratada, cenas dessa violência eram mostradas quase diariamente em seus capítulos. Cenas que dialogam com a realidade de mulheres de norte a sul do país.

A primeira fase de Domingas mostra uma mulher que vive inteiramente para o marido: trabalha fora, sustenta a casa, faz tudo para agradar seu parceiro, é a dona do lar — cozinha, lava, passa, enquanto o marido se utiliza do seu dinheiro para se divertir à noite na boate do morro.

É constantemente insultada, humilhada e traída — inclusive dentro de sua própria casa. As agressões físicas se intensificam quando Juca bebe e quando ela não lhe dá dinheiro.

As frases abaixo são algumas utilizadas por Juca:

Estou casado, mas não tô capado, volta para casa, tem pilha de roupa pra tu passar!

Um jaburu desse fica tirando onda, qual é gordinha, qual é pacotinho, você queria que eu ficasse lá em casa te esperando<sup>17</sup>?

Essas frases representam o homem macho, dito viril, que para afirmar essa virilidade recorre a várias mulheres. O discurso machista e dominador é reforçado na frase “volta para casa, tem pilha de roupa pra tu passar!”, como tantas frases que estão naturalizadas no cotidiano do brasileiro como: “lugar de mulher é na cozinha”, “não tem pilha de louça para lavar?”. Ou quando um motorista de um carro diz frases como: “Vai lavar roupa, D. Maria!”, “Só podia ser mulher!” etc.

O discurso machista é um discurso preconceituoso, que diminui a mulher, tornando-a um mero objeto. Como algumas falas do Juca transcritas abaixo:

Tem um monte de mulher delícia me querendo, querendo um cara que nem eu, cheio de musculatura, "sacô"? Tipo a pretinha de ontem, peito duro, "cinturada", bunda grande, sacô<sup>18</sup>?

Aqui a mulher é descrita como objeto, sem nome, sem sua personalidade, apenas características físicas distorcidas de modo a enaltecer o “prêmio” que ele (Juca) conquistou na noite anterior.

Por trás de muitos dos discursos de Domingas, vemos o discurso religioso. Ela está sempre recorrendo a Deus, pedindo ajuda. Em uma cena, ela mostra a sua aliança ao marido e pergunta: “Isso aqui é o quê para tu?”<sup>19</sup>.

O Brasil é um país cristão (86,6%)<sup>20</sup>, as religiões católica e evangélica estão entre as mais seguidas pelos brasileiros. Essas religiões veem o matrimônio como uma união de Deus, que não deve ser desfeito por qualquer intempérie. Daí podemos inferir a aceitação benevolente de Domingas frente aos abusos de Juca. É a mesma situação que ocorre com muitas mulheres no Brasil.

17. A Regra do Jogo. Disponível em: <gshow.globo.com/novelas/a-regra-do-jogo>. Acesso em: 30 mar. 2016.

18. A Regra do Jogo, op. cit.

19. Idem, ibidem.

As poucas vezes em que Domingas cria coragem e revida, o marido usa força física, principalmente se a sua masculinidade — em sua visão — é posta em questão, como quando ela diz: “Sabe o que eu quero, Juca? Eu quero que tu me respeite, eu quero que tu ‘seje’ homem!”.<sup>21</sup>

Domingas é agredida quase que diariamente e após muitas dessas discussões, Juca ameaça deixá-la:

É isso que “tu qué”, que eu vou embora? Vai se virar sozinha como?

Tu “qué” o quê, que eu vá embora? Desenruga essa testa! Tá nervosa? Quer que eu vá embora? É só tu falar que eu vou embora<sup>22</sup>!

O algoz se transforma em um salvador, o que será da mulher sem o homem? E Domingas implora que Juca fique, pois ela foi ensinada, doutrinada a obedecer. Na favela, todos sabem o que se passa com ela, sua amiga tenta convencê-la a terminar o casamento, mas ela não possui a segurança para seguir adiante sem o marido. “A resignação, ingrediente importante da educação feminina, não significa senão a aceitação do sofrimento enquanto ‘destino da mulher’. Assim, se o companheiro tem aventuras amorosas ou uma aventura estável fora do casamento, cabe à esposa resignar-se”<sup>23</sup>, embora hoje nas camadas médias a resistência da mulher esteja se fortalecendo.

Após muita humilhação, violência física, psicológica e patrimonial, Domingas decide expulsar Juca de casa e, para isso, conta com a ajuda dos amigos. A partir daí entra no que podemos denominar a segunda fase.

Aparece na casa de Domingas um desconhecido, que atende pelo nome de César. Ele começa a tratá-la muito bem, com respeito e carinho. Poucos dias depois, ela se entrega sexualmente a ele e a partir daí passam a viver um romance. Vemos o despertar de uma nova mulher em Domingas, que se entregou a um outro homem e começa a descobrir a sua sexualidade. Em uma cena, após fazerem sexo, ela diz:

Não sabia que podia ser tão bom assim, sabia? Posso te falar uma coisa, eu juro que eu pensava que as mulheres estavam mentindo... que sexo era isso, que sexo aquilo... Eu nunca senti isso com o Juca. Eu nunca senti nada disso com o Juca<sup>24</sup>!

A frase de Domingas mostra não apenas a descoberta da sexualidade, do prazer, mas também demonstra a mulher objeto que ela era para seu ex-marido, utilizada apenas para lhe dar prazer, mostra que não havia cumplicidade entre os dois.

Mesmo com César, Juca continua perturbando Domingas e para que ela fique livre das armações do ex-marido, César decide ir embora. No diálogo de despedida, Domingas ainda insegura, implora para que ele fique. E César diz:

Domingas, calma! [...] Agora presta atenção em uma coisa, você vai me prometer que se ele [Juca] te encostar a mão, se ele te agredir, se ele fizer qualquer coisa com você, você vai procurar a polícia! Olha para mim, você vai estar sozinha, você vai procurar a polícia<sup>25</sup>!

20. IBGE, op. cit.

21. *A Regra do Jogo*, op. cit.

22. *Idem*, *ibidem*.

23. SAFFIOTI, Heleieth. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987, p. 35.

24. *A Regra do Jogo*, op. cit.

25. *Idem*, *ibidem*.

Essa foi a primeira vez que foi abordada a importância de se procurar a polícia para realizar uma denúncia de violência doméstica. Segundo a pesquisa Data Senado 2015<sup>26</sup>, 17% das mulheres buscaram uma delegacia após serem agredidas, 11% buscaram uma delegacia da mulher, 20% buscaram apoio familiar, 6% recorreram aos amigos — como fez Domingas —, 22% buscaram outras opções, entretanto 20% das mulheres afirmaram que não fizeram nada frente à violência sofrida. O medo do agressor, a preocupação com os filhos e a esperança que a agressão tenha sido a última são as causas mais citadas para o silenciamento da mulher.

Com o passar dos dias, ao lado dos amigos, com trabalho, Domingas vai criando coragem, se sentindo poderosa, dona de si. Mesmo assim, seu ex-marido continua a perturbá-la, até que ela resgata a confiança que lhe faltava. A seguir, o diálogo entre ela e Juca:

— Tô preocupado com você, Domingas... Tá aí largada, vai ficar velha, toda enrugada, nem um mendigo vai querer nada com você, tá ligada? Cê vai acabar sabe igual quem? Sua mãe, sozinha. [...] É isso que te espera!

— Escuta aqui traste, a próxima vez que tu me xingar, que tu infernizar a minha vida, eu vou te denunciar pra polícia, entendeu? Eu não tenho medo de ti, eu não tenho mais medo de ti [...] eu te ponho na cadeia. E vou te dar um conselho, vê se escova esse seu dente podre, que esse seu bafó está empestecendo a minha casa<sup>27</sup>!

Foi a primeira vez que em vez de pedir ajuda aos amigos Domingas enfrentou Juca e, com convicção, falou e mostrou que era capaz de denunciá-lo. A personagem que era submissa ao marido deu voz à mulher que existia nela.

No dia seguinte à expulsão, a cena em que aparece Domingas se inicia com a imagem da favela ao som da música “Ser Humano”, de Zeca Pagodinho, cujo trecho cantado foi:

Quero ver sempre no teu rosto essa felicidade. O teu sorriso iluminado que me faz tão bem. O teu astral pra cima já é marca registrada. Esse teu jeito que não guarda mágoa de ninguém. Essa vontade de quem vai vencer na vida<sup>28</sup>.

A música juntamente com a imagem de Domingas se arrumando em frente ao espelho trazem a ideia de transformação, renovação ou, como diz a estrofe, “essa vontade de vencer na vida”. A cena continua com a personagem passando batom vermelho. Essa cena traz luz a um movimento que se iniciou na internet para fortalecer as mulheres, a partir do vídeo publicado no Youtube pela vlogueira Jout Jout denominado “Não tire seu batom vermelho<sup>29</sup>”, que aborda relacionamentos abusivos. A atriz Clarice Falcão também criou o vídeo “Survivor<sup>30</sup>”, em que mulheres utilizam o batom vermelho da maneira que desejam. Esses vídeos se multiplicaram na internet, em diversas redes sociais, dando vozes às mulheres. Muitas marcas como Natura, Quem disse, Berenice? se apropriaram desse fortalecimento feminino para realizar campanhas mostrando o poder da

26. Data Senado 2015, op. cit.

27. A Regra do Jogo, op. cit.

28. Idem, ibidem.

29. “Não tire seu batom vermelho”. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=l-3ocjJTPHg](http://www.youtube.com/watch?v=l-3ocjJTPHg)>. Acesso em: 30 mar. 2016.

30. “Survivor”. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=NlxFf40Lqx4](http://www.youtube.com/watch?v=NlxFf40Lqx4)>. Acesso em: 30 mar. 2016.

mulher e seu batom vermelho. E a Globo trouxe isso para *A regra do jogo*, num diálogo entre seus mais diversos públicos, principalmente o feminino.

A cena continua com César retornando à casa de Domingas para se despedir definitivamente dela, que diz: “César, eu não vou ficar desesperada, acho que tudo que a gente viveu me mudou muito. Eu me sinto mais forte, mais independente, mais feliz.”

Embora triste, pela primeira vez em sua vida Domingas aparece forte, dona de si, uma mulher que pode viver sem depender da presença de um homem para ser feliz, que pode dar continuidade à sua vida independente do outro.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há muito que ser discutido em termos de igualdade de gênero em nossa sociedade, muitos avanços ocorreram em direção aos direitos da mulher brasileira, porém, quando analisamos a identidade da mulher, construída socialmente, quais as funções que ela desempenha e como esta construção encontra-se naturalizada de modo que muitas mulheres aceitem sua posição de submissão sem questionar, vemos o quanto o debate faz-se necessário.

Por que não permitir, e mesmo estimular o desenvolvimento da razão nas mulheres? Por que não incentivar o homem a não reprimir a dimensão afetiva de sua personalidade? [...] Das relações assimétricas, desiguais entre homens e mulheres derivam prejuízos para ambos<sup>31</sup>.

Os meios de comunicação contribuem para as mudanças sociais de nossa sociedade; trazem para discussão temas importantes. Além disso, vivemos em uma cultura oral, em que o audiovisual faz parte desse cotidiano falado. Isso posto, é fundamental que temas como violência contra a mulher e violência doméstica sejam mostrados, promovendo ações educativas e informativas em relação ao assunto para que as mulheres, e todos os afetados, possam se fortalecer, criar coragem para denunciar e se livrar da situação de aprisionamento ou violência em que vivem.

As telenovelas têm conseguido realizar diversas ações ao longo dos anos, algumas relacionadas às questões de gênero. O formato permite que “[...] toda a sociedade, com maior, menor ou sem escolaridade, homens e mulheres, crianças, jovens e adultos, residentes nas mais diferentes regiões do país, discutam a temática social pautada pela telenovela”<sup>32</sup>.

Ao longo deste artigo, procuramos analisar alguns aspectos da telenovela *A regra do jogo* e verificamos como ela abordou o tema violência doméstica, mostrando todos os tipos possíveis de violência sofridas por uma mulher. A busca por ajuda, inicialmente recorrendo-se aos amigos e, posteriormente, mostrando a figura feminina fortalecida para que ela pudesse enfrentar seu agressor e recorrer à polícia.

31. SAFFIOTI, Heleieth. op. cit., p. 20.

32. BACCEGA, Maria Aparecida. Narrativa Ficcional de televisão: encontro com os temas sociais. *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo, n. 26, jan./abr. 2003, p. 8.

Que o tema continue a ser debatido em todas as esferas da sociedade, até que os números em relação à violência doméstica mostrados no início deste artigo sejam zerados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACCEGA, Maria Aparecida. Narrativa Ficcional de televisão: encontro com os temas sociais. **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo, n. 26, jan./abr. 2003.

DE BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. Volume 2. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

DIAS, Maria Berenice. **A Lei Maria da Penha na justiça: A efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007.

FREITAS, Lúcia Rolim Santana de, GARCIA, Leila Posenato, HÖFELMANN, Doroteia Aparecida, SILVA, Gabriela Drummond Marques da Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil. Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <[www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925\\_sum\\_estudo\\_feminicidio\\_leilagarcia.pdf/](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_feminicidio_leilagarcia.pdf/)>. Acesso em: 30 mar. 2016.

IBGE. <[www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao](http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao)>. Acesso em: 30 mar. 2016.

LOPES, Maria Immacolata V. A telenovela como recurso comunicativo. **Revista Matrizes**, v. 3, n. 1, 2009.

\_\_\_\_\_. et. al. Brasil: tempos de séries brasileiras? In: LOPES, Maria Immacolata V., GOMEZ, Gillermo Orozco (orgs.). **Relações de gênero na ficção televisiva: Anuário Obitel 2015**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

\_\_\_\_\_.; et. al. **Vivendo com a telenovela: Mediações, recepção, teleficcionalidade**. São Paulo: Summus, 2002.

MOTTER, Maria de Lourdes. Mecanismos de renovação do gênero telenovela: Empréstimos e doações. In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo de Lopes. **Telenovela: Internacionalização e Interculturalidade**. São Paulo: Loyola, 2004.

PESQUISA DATA SENADO 2015. <[www12.senado.leg.br/senado/procuradoria/publicacao/pesquisa-violencia-domestica-e-familiar-contra-as-mulheres](http://www12.senado.leg.br/senado/procuradoria/publicacao/pesquisa-violencia-domestica-e-familiar-contra-as-mulheres)>. Acesso em: 30 mar. 2016.

SAFFIOTI, Heleieth. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. **São Paulo em perspectiva**, v. 13, n. 4, São Paulo, out./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

# Educar ao sonho, transformando a realidade

Paulo Lima

*Bacharel em Filosofia, Teologia e Comunicação Social, jornalista educador, fellow da Ashoka Empreendedores Sociais e diretor executivo da ONG Viração Educomunicação. E-mail: paulo@viracao.org*

**Resumo:** História de vida de um jornalista educador e empreendedor social que se define "sonhalista", um sonhador e idealista. Fundador e diretor executivo da ONG Viração Educomunicação, Paulo Lima é cearense de Fortaleza e vive entre o Brasil e a Itália. Ama recordar suas origens de favelado, justamente para lembrar que a mudança social é possível, que investir em processos de participação ativa e emancipadora de crianças e adolescentes é fundamental para construir uma sociedade justa e fraterna. É paulofreiriano desde os 14 anos, quando conheceu e utilizou o Método de Alfabetização Popular de Paulo Freire em atividades com adultos da favela Lagamar, onde nasceu e viveu boa parte de sua infância e juventude.

**Palavras-chave:** educação; comunicação; adolescência; juventude; direito.

**Abstract:** Life story of an education journalist and social entrepreneur who defines himself as "dreamlist", a dreamer and idealist. Founder and executive director of the NGO Viração Educomunicação, Paulo Lima is from Ceará, Fortaleza and lives between Brazil and Italy. He loves to remember his origins in the slum, just to remind us that social change is possible and that investing in processes of active and emancipatory participation of children and adolescents is key to build a fair and fraternal society. He is a follower of Paulo Freire's ideas since age 14, when he met and used the Popular Literacy Method of Paulo Freire in activities with adults in the Lagamar favela, where he was born and lived much of his childhood and youth.

**Keywords:** education, communication, adolescence, youth, rights.

Dizia o pintor Pablo Picasso que o mais difícil é o primeiro ponto. Um ponto, uma tela, uma obra de arte. No meu caso, um ponto, uma frase, um primeiro parágrafo para iniciar este meu depoimento, como se fosse um diário de bordo. Na verdade, quando se escreve um depoimento desse tipo, é como se houvesse um encontro consigo mesmo. O Paulo que dialoga com Paulo. O sonhalista que procura entender a si mesmo por meio da escrita, das lembranças, dos pensamentos escondidos e escancarados como uma janela de uma casa de verão à beira da praia.

Eu, "sonhalista", ou seja, sujeito "sonhador e idealista", como me autodefinio. E que busca viver uma comunicação integral e emancipadora, que prevê educar ao sonho, à esperança. É essa uma forma que encontrei para traduzir o que Paulo Freire chamava de "inérito-viável" em sua *Pedagogia do oprimido*.

Recebido: 15/01/2016

Aprovado: 23/02/2016

## A IMPORTÂNCIA DO NOME

Meu ponto de partida é exatamente o meu nome ou duplo nome: “Vicente de Paulo”. Ter um nome duplo é algo um tanto inusitado, às vezes complicado. Você nunca sabe como gostaria de ser chamado: “Vicente” ou “Paulo”? No final das contas, prevalece aquele acarinhado em família. Trata-se de herança familiar. Sim, em casa eu era “Paulo” para todos. Mas na escola, eis que ouço uma primeira violência verbal, nominal. Me chamavam por “Vicente” e isso me parecia estranho. O “Vicente” no final da lista de presença me soava quase um nome estrangeiro. E passei a senti-lo grudado a mim como um chiclete na sola do sapato. Para os professores e também para os colegas de classe e escola, eu era “Vicente”. Até a universidade, não tive escolha. “É Vicente e ponto”, dizia minha primeira professora do Colégio Circulo Operário. Fim de papo. Vence a voz do mais forte em tempos de ditadura militar, e também em sala de aula. Não posso jamais esquecer que sou filho da ditadura militar, que teve início em 1964 e durou até 1985. Esse ambiente e clima militaresco, presente ainda na escola, muito me incomodava e certamente isso foi ficando na minha mente, esperando, um dia, florescer alguma resposta.



Crédito: arquivo pessoal

A vida, porém, reserva tantas surpresas. Para os amigos, eu não era nem “Paulo” nem “Vicente”, mas “Paulão”. Assim, me diferenciavam dos outros Paulos do grupo jovem paroquial ou do Lagamar, a favela onde nasci e vivi até os 15 anos. Foi a partir desse grupo de jovens ligado à Teologia da Libertação que conheci o Método Paulo Freire de Alfabetização Popular. E foi na favela que ajudei um grupo de adultos analfabetos a escrever a sua própria história e a mudar o mundo a partir dos ensinamentos do Mestre Paulo Freire. Eu tinha 14 anos na época. Essa minha experiência de voluntariado e de envolvimento na luta pelos direitos humanos me levou a radicalizar: entrei para o seminário. Eu tinha 17 anos. Queria ser missionário, me dedicar em tempo integral à causa dos empobrecidos, mas sempre por meio do exercício do direito humano à comunicação, concentrando todos os meus esforços em defesa de uma mídia livre. No entanto, depois de nove anos de estudos de Filosofia e Teologia e trabalhando com os movimentos sociais no Ceará, no Maranhão, em Minas Gerais e na Itália, resolvi viver minha missão como jornalista educador e como empreendedor social. Lembro que conheci o professor Ismar de Oliveira Soares, do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, por essas minhas vivências e andanças. Foi durante um curso que ele ministrou sobre “Leitura Crítica da Comunicação”, por meio da então União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), em 1985, em São Luís do Maranhão.

Dez anos depois, ingressei na Faculdade Cásper Líbero, em São Paulo. Ao mesmo tempo, atuei na revista *Sem Fronteiras*, dos Missionários Combonianos. Cheguei a ser diretor e promover campanhas de mobilização em defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

Parece esquisito, mas na época não bastavam os nomes e apelidos que me davam: lá pelos 30, decidi ter um codinome — Moisés Araújo. Nome e sobrenome novos em homenagem à minha mãe, Maria. Ela sempre desejou que um filho levasse seu sobrenome, Araújo, e o nome Moisés. Quando nasceu meu irmão menor, Moésio, prevaleceu a vontade de meu pai. Nada de Moisés, mas Moésio, uma variante do nome Moisés. Moisés Araújo, pois. Como jornalista, era assim que eu assinava os artigos que escrevia na coluna da “Revista Já” do jornal *Diário de São Paulo*, no final dos anos 1990. Todos os domingos, eu contava a história de vida de alguém que estava mudando, para melhor, a cidade de São Paulo. Era gente simples: da voluntária anônima de uma casa de repouso ao artista tetraplégico que pintava com a boca.

Voltando ao “Vicente de Paulo”. Pesquisei a origem dos nomes — e descobrir seu significado foi uma agradável surpresa. “Um pequeno vencedor”, eis o significado de meu nome. Vicente deriva do latim “*vincentius*” e quer dizer exatamente “aquele que está vencendo”, “vencedor”. Também Paulo vem do latim e tem origem antiquíssima. Deriva do adjetivo “*paulus*”, ou seja, “pouco grande”. Na realidade, já beirando os 50, me sinto realmente como um pequeno vencedor.

## O LUGAR SOCIAL DE ONDE VENHO

Às vezes, alguém me pergunta a razão do meu compromisso social ou de certas escolhas de vida baseadas, essencialmente, na simplicidade e na solidariedade. Pode parecer estranho, mas nesses momentos não me vem à mente nenhuma resposta; para mim é natural viver assim. Depois, começo a refletir e, então, me surgem lembranças da minha infância. Aparecem imagens do meu primeiro lugar social, no qual nasci e vivi até a adolescência: a favela do Lagamar, em Fortaleza.

Com certeza estão ali as origens das minhas opções e projeto de vida de hoje, do passado e, espero, do futuro. Se hoje sou um jornalista educador e empreendedor social — que se ocupa dos problemas e das soluções, dos protestos e das propostas, dos desafios e das inovações sociais no campo da educação e da comunicação —, é, em grande parte, devido ao meu primeiro contexto social em que nasci e vivi, às minhas origens, às minhas raízes. Origens também indígenas por parte de mãe e africana por parte de pai.

As lembranças da infância são muitas, e ligadas, infelizmente, à negação de direitos. Eu era muito pequeno na primeira vez em que assisti a um episódio de violência policial, por exemplo. Eu estava participando, com meu pai, da ocupação (não invasão) de um terreno público abandonado, ao lado da nossa favela. Aquele bom homem tentava construir uma ou duas barracas de madeira para seus irmãos que moravam em Tianguá, uma pequena cidade no interior do Ceará. A ideia era trazer para Fortaleza dois de meus tios e suas respectivas famílias, porque a capital prometia melhores condições de vida. E, apesar de ser o mais novo da família, meu pai sempre teve o papel de “irmão maior”, uma espécie de guardião.

Corriam os tempos da ditadura militar e as ocupações de sem-teto não eram permitidas. Depois de poucos dias, as pequenas casas de madeira foram arrancadas do chão pelos funcionários da prefeitura, e as pessoas foram afastadas pelos policiais, armados com cavalos, cassetetes e gás lacrimogênio. A violência por parte do Estado está entre as piores que existem, porque você não sabe a quem recorrer para pedir ajuda. Você se sente impotente.

A cena era de guerra. Gritos e lágrimas, muita raiva e medo. Crianças e mulheres que corriam de um lado para o outro, para se defenderem junto aos seus pais ou maridos. O mau cheiro do canal sem saneamento — que fazia do terreno um grande pântano — se misturava àquele do gás lacrimogênio lançado pela polícia e àquele das fezes dos seus cavalos. Em poucos segundos, olhos, nariz e garganta começaram a queimar insuportavelmente. Uma dor fortíssima me rasgava o corpo e a alma. Eu lacrimejava como um rio, enquanto sentia os pulmões se contraindo no esforço de expelir o gás. Chorava como um recém-nascido em sua primeira e difícil respiração.

É difícil apagar essas imagens da mente quando se experimenta algo do gênero com apenas 5, 6 anos de idade. Se tivesse que resumir em uma só palavra o que senti, diria: m-e-d-o. O mesmo medo que experimentava quando sentia

o barulho ensurdecedor dos aviões supersônicos que sobrevoavam nossa favela, situada ao lado de uma base militar da Aeronáutica. O fato de serem exercícios corriqueiros não era o suficiente para me tranquilizar. As casas tremiam. As pessoas saíam para a rua pensando que fosse um terremoto. Um barulho infernal, de guerra, que me fazia disparar o coração e me sentir perdido. Um terror de fim do mundo. O mesmo medo que sentia vendo os palhaços de pernas de pau, que anunciavam a chegada do circo em um campinho vizinho à minha casa. Lembro-me de me esconder debaixo da saia de minha mãe ou dentro de um armário, com medo que aqueles homens estranhamente vestidos e mascarados viessem me pegar e me levar embora. O mesmo medo das balas perdidas disparadas entre os criminosos que queriam dominar o tráfico na favela. Um dia, encontrei uma no quintal de casa. O mesmo medo da morte, ou melhor, de depois da morte, quando, à noite, me estendia na calçada em frente à minha casa e ficava olhando as estrelas, me perguntando: o que haverá depois da morte? Pensava no nada. Não vou encontrar mais ninguém. Tudo vai acabar. Nenhuma emoção. Sem pais ou irmãos. Sem amores. Nada. E começava a chorar, perdido no abismo dessas elucubrações. Sentia um vazio dentro de mim. E pensar que esses pensamentos obscuros me acompanharam até a juventude.

Encontrei-me na mesma situação de ocupação de terras tantas outras vezes, como jovem e adulto. Marchei com os sem-terra e com os sem-teto nas periferias das cidades onde vivi (São Luís do Fortaleza, São Luís, Belo Horizonte, São Paulo) e participei de manifestações no Brasil e na Europa. Por fim, o medo se tornou um companheiro de viagem. Agora, mais consciente dos riscos e das portas de saída, procuro domá-lo.

## VIRAÇÃO: QUANDO EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO SE ABRAÇAM E MUDAM O MUNDO

Voltando a falar da origem das palavras e nomes, muitas pessoas me perguntam o que significa Viração, a organização que criei em março de 2003. A palavra “viração” tem diversos significados.

Em primeiro lugar, significa “se arranjar”, “sobreviver decididamente”. Uma palavra que faz parte das gírias das crianças em situação de rua de São Paulo. Há anos, lendo um livro de antropologia de Maria Filomena Gregori intitulado justamente *Viração*, fiquei positivamente impressionado e intrigado com a força intrínseca desse nome. Arranjar-se, emergir, abrir caminho, manter a cabeça erguida... bonito, gostei do conceito. Gostei também da sonoridade: muito brasileira, característica, nasal.

Tentei visualizá-lo mentalmente. Fechei os olhos e apareceu-me um exército de pequenos guerreiros da paz, garotos tenazes que, com dignidade e orgulho, resistem às frustrações da vida. Combatentes dispostos a nunca desistir, a não baixar a cabeça. Almas frágeis, mas também fortes, como troncos de bambu

que se dobram ao vento, mas não se quebram. Pequenos guerreiros, vencedores... como o meu nome! Estranha coincidência, não? O texto da Gregori era sobre um estudo antropológico de grupos de crianças de rua que viviam em São Paulo em situação de risco. Na linguagem comum dos jovens, o termo “virar” quer dizer “dar certo”, é uma palavra *cool*. Aprofundando mais tarde o termo “viração”, encontrei outros significados. Um deles é “brisa do mar”. Viração é aquele vento fresco que sopra do leste no litoral do meu estado do Ceará, banhado pelo Atlântico.

Durante o Fórum Social Mundial de Porto Alegre, em 2005, descobri que, no sul do Brasil, viração quer dizer também prostituição. Disso eu gostei menos... me pareceu pobre. Triste. Pensei nas crianças de rua ou da minha favela, o Lagamar, em Fortaleza, que por poucos trocados vendem seus frágéis e pequenos corpos. Cordeiros imolados no altar do sacrifício. Vítimas inocentes e inconscientes de um mundo doente e de um sistema econômico que quer mercantilizar tudo, inclusive as crianças. Vítimas da exploração, como foi Iqbal Masih — ele, porém, de outro tipo de exploração, aquela do trabalho infantil.

Confesso que guardo comigo a sete chaves uma espécie de “personário”, ou seja, uma lista de pessoas que me encorajam a levar adiante os meus ideais. Entre elas está o argentino Che Guevara, o indiano Mahatma Gandhi, o americano Martin Luther King, o brasileiro Chico Mendes... e Iqbal Masih. A lista é longa. Gente de todos os cantos e culturas.

Quando sou convidado a dar palestras ou realizar outros tipos de atividades para crianças e adolescentes, jovens e adultos, sempre falo mais do exemplo deixado por Iqbal Masih do que de qualquer outra pessoa que me inspira. Emociono-me e minha voz fica embargada, como se eu tivesse um nó na garganta. Isso porque Iqbal era um menino ativista que se tornou símbolo da luta contra o trabalho infantil em todo o mundo, não só em seu país, o Paquistão.

De acordo com a Wikipedia, Iqbal nasceu em 1983 em uma família muito pobre. Aos 4 anos, já trabalhava em uma fábrica de tijolos. Para pagar uma dívida familiar equivalente a 12 dólares, Iqbal foi cedido a um fabricante de tapetes. Foi obrigado a trabalhar de 10 a 12 horas por dia na linha de produção, subnutrido, o que trouxe prejuízos ao seu crescimento. Em 1992, conseguiu sair escondido da fábrica e participou, junto a outras crianças, de uma manifestação do Bonded Labour Liberation Front (BLLF), organização fundada por Ullah Khan que obteve, no mesmo ano, a promulgação do Bonded Labor System Abolition Act. Ao voltar à fábrica, ele se recusou a continuar trabalhando. Ameaçada por desconhecidos, a família foi obrigada a abandonar o vilarejo, e Iqbal, abrigado em um alojamento da BLLF, começou a estudar. E não só isso. Passou a participar de eventos nacionais e internacionais, denunciando abusos e contando sua experiência. Dizia: “Nenhuma criança deveria jamais empunhar uma ferramenta de trabalho. As únicas ferramentas de trabalho que uma criança deveria ter nas mãos são canetas e lápis”.

Infelizmente, quando tinha apenas 12 anos, em 16 de abril de 1995, Iqbal foi morto pela Máfia dos Tapetes enquanto andava de bicicleta em seu vilarejo.

Quando penso nisso, sinto uma dor forte no fundo do coração... lágrimas secas lavam meu rosto e meus pensamentos. Incapaz até mesmo de chorar, aperto os punhos, renovando meu compromisso para continuar minha missão pessoal para fazer valer os direitos humanos por meio da Educomunicação.

Voltando à *Viração*, anos depois, descobri ainda outro significado para o termo. Com entusiasmo, verifiquei que esse é também o nome de uma corrente no interno do Partido Comunista Brasileiro. Às vezes, recebo cartas ou *e-mails* de militantes comunistas que desejam me cumprimentar pela criação da revista *Viração*, nosso primeiro grande projeto social.

Sinceramente, 13 anos atrás, quando sugeri esse nome à associação que eu havia criado, pensei em um jogo de palavras: *vira-ção*, ou seja, “o que se torna ação”, “colocar o time em campo”. Algo não muito definido, como o vento; que desafia, que surpreende. Enfim, como dizia nosso educador Paulo Freire, “um processo indefinido, incompleto”, um movimento constante de renovação e inovação social.

Parece que, 13 anos depois, continuamos a nos surpreender todos os dias.

Escolher o nome de uma associação é como escolher o nome de um filho. É preciso ter paciência, muita pesquisa e diálogo. Mas, sobretudo, é preciso haver *feeling* entre as pessoas e respeito pelas ideias. Antes de tudo, junto à equipe de amigos e colaboradores dispostos a participar da aventura de criar uma associação sem fins lucrativos que trabalhasse com Educomunicação e a defesa dos direitos de adolescentes e jovens, começamos a procurar alguma coisa simples, imediata e espontânea. Um nome sob medida que, além de transmitir a filosofia da iniciativa, soubesse também representá-la e descrevê-la da melhor forma.

Procuramos fazer um *brainstorm*, levando em conta que o nome deveria ser breve, simples de ser lembrado, original e que fizesse referência à inovação social e ao cotidiano dos movimentos que trabalham na defesa dos direitos das crianças, adolescentes e jovens. *Viração* foi muito bem acolhido.

*Viração* nasceu como uma iniciativa pessoal e, aos poucos e logo logo, foi se tornando obra coletiva. Primeiro, surgiu como revista, com base nos pressupostos defendidos pelo Núcleo de Educação e Comunicação da Universidade de São Paulo (NCE). Além de pesquisar sobre a Educomunicação, o NCE desenvolvia, naquele momento, um projeto pioneiro para levar a comunicação participativa, por meio da linguagem radiofônica, a todas as escolas da rede municipal de educação de São Paulo, o Educom.rádio. À época, eu era diretor da revista *Sem Fronteiras* e tinha recebido o Prêmio Jornalista Amigo da Criança, concedido pela Andi Comunicação e Direitos, Unicef e Fundação Abrinq.

Contei com o apoio jurídico dos Missionários Combonianos e da Associação de Apoio às Meninas e Meninos da Região Sé. Depois, o projeto foi crescendo, várias organizações foram pedindo para a gente ir irradiando nosso jeito de fazer educomunicação em outras paradas: consórcio social da juventude, escolas, ONGs, Igrejas, secretarias de governos e ministérios. Os Conselhos Jovens da Revista *Viração*, chamados “Virajovens”, foram se espalhando como

“maria-sem-vergonha” num jardim e ganhando Brasil afora. Nesse processo, sempre acreditamos na força do colaborativo e do cooperativo. Por isso, fomos tecendo parcerias com outras organizações que também assumiam a causa de uma comunicação livre.

Podemos melhor entender os primeiros momentos da Viração com uma analogia do ambiente vegetal. É costume dizer que as árvores nascem das sementes. Mas como poderia uma sementinha gerar uma árvore enorme, uma mangueira, por exemplo? Pois bem, as sementes já contêm os recursos necessários ao crescimento de uma árvore. Esses recursos vêm do ambiente onde ela nasce. O ambiente em que foi gerada Viração era muito fecundo. Estávamos embalados pela grande novidade que representou o Fórum Social Mundial. Estávamos embalados pelo primeiro governo Lula. Era março de 2003. O ambiente em que nasceu a Viração era propício.

Mas não foi nada fácil chegar até aqui. Ouvi muitos não. Foram muitos os tempos de vacas magras. Lembro que apresentava a Viração para potenciais financiadores e inscrevia projetos de sustentabilidade em diversos editais. A cada negativa, eu comprava um vaso de plantas ou flores para amenizar a frustração e transmutar o sentimento deixado pela porta fechada. Mas as portas e janelas, aos poucos, foram se abrindo. A gente foi sendo conhecido e reconhecido, no Brasil e no exterior; no ambiente acadêmico e no movimento social que defende a democratização da cultura e da comunicação.

Gostaria de ressaltar que, eu mesmo e minha organização, começamos a impactar mais com nossas ações e projetos sobretudo quando, em 2006, fui selecionado pela Ashoka Empreendedores Sociais para ser *fellow*. Praticamente 10 anos depois, sinto um orgulho imenso em participar dessa rede mundial que reúne cerca de 3 mil pessoas de todo o mundo e que está promovendo mudanças em vários campos e setores.

Hoje, vivo entre o Brasil e a Itália, atuando em ambos os países por meio da Viração, mas também trabalhando com outros países europeus e africanos. Estou compartilhando experiência de vida e profissional no campo da Educomunicação com adolescentes e jovens, coletivos juvenis e organizações sociais.

Essa pequena história de vida, pessoal e coletiva, faz jus à própria palavra “viração”, que vale lembrar novamente, significa, entre tantos significados, justamente: “virar ação”, “sobreviver de forma aguerrida”, “dar certo”.

E vale ressaltar que, depois de 13 anos, a organização continua sendo um processo indefinido, inacabado, em constante movimento de renovação e inovação. E eu também vou pegando carona, como pessoa inacabada, em contínuo processo de formação e me surpreendendo dia a dia com a Vida.

# Um observatório de imprensa na Amazônia: o papel educativo do Lacrima

Rafael Bellan Rodrigues de Souza

*Professor adjunto do curso de Comunicação Social/Jornalismo do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) em Parintins (AM).  
Lidera o Grupo de Pesquisa Estudos Sociais Interdisciplinares do Baixo Amazonas.  
E-mail: rafaelbellan@yahoo.com.br*

**Resumo:** O texto relata a experiência educativa do Laboratório de Crítica de Mídia do Amazonas (Lacrima), debatendo o papel dos observatórios de imprensa na formação da audiência ativa. Parte de uma aprendizagem não escolar, por meio dos observatórios críticos de mídia ventila-se uma superfície de comunicação unificada entre especialistas e não iniciados, em que são compartilhados saberes que podem ampliar a consciência sobre as relações entre mídia e poder. Iniciativa acadêmica associada ao curso de Jornalismo da UFAM, o observatório constituiu-se como uma mídia radical alternativa na cidade de Parintins (AM), objetivando não apenas o exercício do *media watching*, mas também o aprendizado do público no sentido da construção de uma contra-hegemonia comunicacional.

**Palavras-chave:** observatórios; *media watching*; educação; contra-hegemonia; Amazônia.

**Abstract:** The paper reports the educational experience of the Amazon Media Critical Laboratory (Lacrima), debating the role of press observatory in the formation of active audience. Part of a non-school learning, critical media observatories are a unified communication interface between experts and uninitiated, that are shared knowledge that can raise awareness about the relationship between media and power. Academic initiative associated with the Journalism course of UFAM, the observatory was constituted as a radical alternative media in the city of Parintins (AM), aiming not only the exercise of the media watching, but also the public learning towards the construction of a communicational counter-hegemony.

**Keywords:** observatories; media watching; education; counter-hegemony; Amazon.

## 1. INTRODUÇÃO

Buscando tornar-se um agente coletivo de aprimoramento da mídia e uma voz crítica frente às relações espúrias entre o jornalismo e o poder oligárquico na região Norte do país, surge em 2010 o Laboratório de Crítica de Mídia do Amazonas, Lacrima, extensão universitária marcada pela finalidade de intervir na leitura dos amazonenses sobre as notícias que penetram em seu cotidiano. A experiência durou três anos e gerou um relevante *blog* denominado *Observando*<sup>1</sup>, uma cartilha chamada “Mídia: manual de uso” e um jornal especial

Recebido: 02/03/2016

Aprovado: 27/03/2016

1. O produto foi premiado no Expocom Norte em 2011 e 2012. A equipe do Lacrima era composta pelo coordenador Rafael Bellan Rodrigues de Souza e alunos do curso de Comunicação Social — Jornalismo do Icsesz-Ufam.

impresso. O norte da iniciativa era o debate sobre autonomia dos espectadores, direcionados a uma recepção negociada da mídia<sup>2</sup> e também a construção de uma contra-hegemonia comunicacional, destinada a atuar na formação crítica do público, em especial, os residentes no município de Parintins (AM).

Forjado na linha de uma comunidade de aprendizagem, o projeto era mais que um observatório acadêmico. Tentando desnudar os enquadramentos jornalísticos, e elaborado em um cenário universitário ainda incipiente<sup>3</sup>, o Lacrima articulava saberes e militância política a uma proposta voltada a promoção da cultura do *media watching*, mas que também servia de laboratório experimental aos alunos do curso de jornalismo da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Nesse sentido, o projeto também articulava a função de avaliador técnico da qualidade da produção regional, refém dos limites de uma formação utilitária e irrefletida por parte dos profissionais da imprensa parintinense.

Como agente coletivo, organizado em princípios relacionados à democratização da comunicação e à formação de uma cidadania ativa na Amazônia, entende-se que os observatórios, no contexto de midiaticização cuja tonalidade também se amplia nas zonas de difícil acesso, caracterizam-se pela tentativa de gestar um poder de vigilância da informação ora produzida pelas empresas de comunicação. Mesmo com o quarto poder cada dia mais desocupando seu espaço crítico na sociabilidade humana<sup>4</sup>, a educação para as mídias torna-se um antipoder vital no contexto de crise estrutural do capital<sup>5</sup>.

O objetivo do Lacrima era proporcionar à sociedade parintinense análises dos conteúdos jornalísticos elaborados no âmbito municipal e estadual, e desenvolver reportagens sobre temas por eles ignorados, incentivando a recepção autônoma e ativa dos produtos de comunicação de massa. Além disso, também tinha como horizonte: consolidar um laboratório experimental de análise sobre o jornalismo produzido no município; promover discussões sobre a atuação da mídia na formação de concepções hegemônicas relacionadas à política, cultura e comportamento; possibilitar o amadurecimento dos discentes na prática da análise crítica de mídia, incentivando os futuros profissionais a compreenderem as dimensões políticas, culturais e sociais do jornalismo; divulgar para a comunidade de Parintins, por meio do *blog Observando*, as análises e reportagens elaboradas pelos discentes; discutir temáticas que possibilitem ao cidadão uma visão mais crítica frente aos meios de comunicação, defendendo a formação desses sujeitos como seres comunicantes; e, por último, incentivar a aproximação da Ufam com a população parintinense, cumprindo sua missão de promover uma formação crítico-emancipatória no Baixo Amazonas.

Este artigo sintetiza a experiência dos três anos do Lacrima, refletindo sobre seu papel educacional no sentido de construção da audiência ativa do público da mídia amazonense. O texto também caracteriza o laboratório como um exemplo de mídia radical alternativa, visto que não apenas movimentou uma atividade de *media watching* na região como também construiu um importante canal de expressão de ideias contra-hegemônicas.

2. HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

3. O curso de Jornalismo inicia-se no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em 2007.

4. RAMONET, Ignácio. *A explosão do jornalismo: Das mídias de massas à massa de mídias*. São Paulo: Publisher Brasil, 2012.

5. MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

## 2. O PAPEL EDUCATIVO DOS OBSERVATÓRIOS

Nas últimas décadas as experiências organizadas pela sociedade civil no sentido de articular monitoria das atividades da mídia, em especial do jornalismo, vêm se ampliando. Das pioneiras iniciativas como o Observatório da Imprensa<sup>6</sup> e o Mídia & Política (Unb) até a consolidação da Rede Nacional de Observatórios da Imprensa (Renoi), percebe-se com clareza a vitalidade de uma prática social, política e comunicante que destaca o potencial educativo dos vigilantes da comunicação. Criticando aspectos profissionais e éticos da imprensa, os observatórios têm se consolidado como importantes agentes políticos que não só decifram as intenções dos produtos da indústria cultural, mas também se colocam como avaliadores desse aparelho privado de hegemonia, enxergando-o não como estruturalmente refém das práticas do bloco histórico dominante, mas como esfera contraditória capaz de ser rearticulada em uma nova direção moral e intelectual para a sociedade.

O aparecimento de um grande número de observatórios de imprensa ou de mídia nos últimos anos não é um fato isolado da conjuntura política brasileira. Praticamente todos têm independência em relação aos poderes instituídos, em relação aos interesses político-partidários e aos interesses econômicos da indústria cultural e informativa do país. Isso garante uma crítica autônoma e posiciona os observatórios como novos atores políticos nas relações entre a sociedade e sua mídia<sup>7</sup>.

O diagnóstico de nosso sistema de mídia, bem como da práxis jornalística, que orienta grande parte dessas experiências apresenta uma concentração despótica dos meios, principalmente de radiodifusão, não alterado em sua essência nem mesmo no lulismo<sup>8</sup>. Além disso, entendendo o jornalista como um protagonista de uma espécie de serviço público, cujo produto ganha expressão social, torna-se vital a construção de um espaço público de debate em torno desses conteúdos, que na maior parte das vezes são enredados em posições hegemônicas.

Parcela preponderante da mídia quer reduzir ao mínimo o fluxo de ideias contestadoras — por mais que estas continuem existindo. A meta precípua é esvaziar análises críticas e expressões, de dissenso, evitando atritos entre as interpretações dos fatos (notadamente os que afetam interesses econômicos, corporativos e políticos) e seu entendimento por parte de indivíduos, grupos e classes. O controle ideológico dificulta a participação de outras vozes no debate sobre os problemas coletivos, pois se procuram neutralizar óticas alternativas, principalmente as que se opõem à supremacia do mercado como âmbito de regulação de demandas sociais<sup>9</sup>.

Nesse cenário, a missão dos observatórios se amplia. São articuladores de saber fundamental a uma cidadania ativa, gestada na tarefa de formação de sujeitos históricos autônomos, capazes de desenvolver habilidades comunicantes mais arrojadas. “Os observatórios podem e devem ser empregados como instrumentos em situações educativas de caráter formal e não formal”<sup>10</sup>. Isso porque os movimentos de aperfeiçoamento do acesso aos meios de

6. Inicou-se em 1996, com edições quinzenais e, a partir de 2001, foi renovado com edições semanais.

7. MOTTA, Luiz Gonzaga. Crítica da mídia: da resistência civil ao desenvolvimento humano. In: CHRISTOFOLETTI, Rogério; MOTTA, Luiz Gonzaga. *Observatórios de Mídias: Olhares da cidadania*. São Paulo: Paulus, 2008, p. 22.

8. SOUZA, Rafael Bellan Rodrigues de. A radiodifusão aberta e a democratização da comunicação no lulismo: Hegemonia dos coronéis eletrônicos. *Animus: Revista Interamericana de Comunicação Midiática*, v. 14, n. 28, 2015.

9. MORAES, Dênis de. Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: A contribuição teórica de Gramsci. *Debates*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, pp. 54-77, jan./jun. 2010, p. 68.

10. SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de e ROTHBERG, Danilo. Crítica de mídia e educação para os meios. In: CHRISTOFOLETTI, Rogério; MOTTA, Luiz Gonzaga. *Observatórios de Mídias: Olhares da cidadania*. São Paulo: Paulus, 2008, p. 197.

comunicação no Brasil e o desenvolvimento das práticas jornalísticas, além da popularização da internet e meios comunitários são ações que, sem um aprendizado para as mídias, perdem o viço. Essa necessária pedagogia crítica de mídia via observatórios pode se pautar em alguns alicerces:

1) o reconhecimento da construção da mídia e da comunicação como um processo social, em oposição a aceitar textos como transmissores isolados de informações, neutros ou transparentes; 2) algum tipo de análise textual que explore as linguagens, gêneros, códigos e convenções do texto; 3) uma exploração do papel das audiências na negociação de significados; 4) a problematização do processo da representação para revelar e colocar em discussão questões de ideologia, poder e prazer; 5) a análise da produção, das instituições e da economia política que motivam e estruturam as indústrias de mídia como negócios corporativos em busca de lucro<sup>11</sup>.

O eixo prioritário dos observatórios — e o Lacrima se inspirou neles — é de ampliar a consciência pública sobre os bastidores da produção das notícias, caracterizando como as rotinas das redações interferem na elaboração do conteúdo e de que forma essas mensagens chegam aos receptores. Parte de uma aprendizagem não escolar, por meio dos observatórios críticos de mídia ventila-se uma superfície de comunicação unificada entre especialistas e não iniciados, em que são compartilhados saberes que podem ampliar a consciência sobre as intenções da mídia, em que o jornalismo é analisado como parte de processos mais amplos, dependentes de variáveis econômicas, políticas e, portanto, sendo expressão da luta de classes.

Embora servir ao processo formal de ensino e aprendizagem não seja o objetivo mais proeminente dos observatórios de imprensa, não há como negar a função educativa que eles realmente desenvolvem. De fato, ao selecionar mensagens jornalísticas, organizá-las, compará-las entre si e avaliar conteúdos em função de referências mais amplas, os observatórios realizam uma tarefa prática (a produção de informação), adicionada de uma reflexão sobre a prática (a análise do modo como os meios de comunicação produzem seus conteúdos). E esse é o fazer básico de toda ação educativa, nas outras esferas do conhecimento contempladas pelo currículo escolar<sup>12</sup>.

Estruturando-se dentro de uma atmosfera de aprendizado informal, os observatórios promovem situações educativas na medida em que colaboram para a criação de um repertório do receptor, armando-o com novas compreensões do *modus operandi* da mídia, em especial as intenções que perpassam a trama da produção jornalística na contemporaneidade. Não obstante, os próprios observatórios são agentes produtores de informação, caracterizando-se, na maior parte das experiências brasileiras, como articuladores de um quinto poder frente à hegemonia comunicacional. As comunidades de aprendizagem instauradas por esses suportes são incubadoras de seres comunicantes, visto que os capacita para a audiência ativa. Assim, a promoção de sujeitos históricos no âmbito midiático torna-se um desafio constante dessas experiências.

11. KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 104 — Especial, out. 2008.

12. SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de; ROTHBERG, Danilo, 2008, op. cit. p. 206.

A tarefa pedagógica dos observatórios passa então por uma tentativa de criação de uma armadura intelectual ante a violência simbólica da mídia convencional hegemônica.

A violência simbólica exercida pelos meios de comunicação poderia ser combatida mostrando de uma maneira compreensível, isto é, reduzida à experiência e à vida cotidiana, os limites entre imagem e coisa, percepção e representação, desejo e satisfação. Deste modo se aprenderia a não enganar a si mesmo e a não desejar enganar-se<sup>13</sup>.

Defende-se como missão, dessa forma, que a maioria das pessoas, ou melhor, o povo, torne-se protagonista dos meios, utilizando para a formação de sua opinião os exemplos e modelos vivos, concretos, em todos os aspectos da vida. Esse protagonismo é entendido aqui como o despertar da capacidade das maiorias trabalhadoras em elaborarem suas próprias notícias e discutirem suas impressões a respeito dos fatos.

### 3. UMA MÍDIA RADICAL EM TEMPOS DE CRISE

Essa vertente resistente do jornalismo insere-se na proposta de construção de mídias radicais alternativas, ou seja, “a mídia — em geral de pequena escala e sob muitas formas diferentes — que expressa uma visão alternativa às políticas, prioridades e perspectivas hegemônicas”<sup>14</sup>. Dessas mídias, valem-se os grupos de oposição que pretendem transformar a sociedade, direcionados pela abordagem crítica do existente e na caracterização de ideias e compreensões diferentes da perspectiva hegemônica.

Em primeiro lugar, a mídia radical alternativa expande o âmbito das informações, da reflexão e da troca a partir dos limites hegemônicos, geralmente estreitos, do discurso da mídia convencional. Isso se dá, em parte, pelo fato de ser bastante numerosa. Em segundo lugar, ela frequentemente tenta ser mais sensível do que a mídia convencional às vozes e aspirações dos excluídos<sup>15</sup>.

O Lacrima certamente perfila esse desenho de mídia, visto que, assumindo um viés de contra-hegemonia, inspira-se em um olhar classista para investigar a relação entre o poder e os meios de comunicação, enfrentando para isso, a direção moral e intelectual que, como processo vívido e dinâmico, comanda os aparelhos privados de hegemonia. Como a tarefa jornalística serve muitas vezes de alicerce e propaganda a essa articulação dominante, o *media watching* ganha contornos alternativos, principalmente ao propor um novo modelo de comunicação que seja mais participativa, democrática e focada na mudança social cada dia mais necessária no contexto de crise estrutural do capital.

No cenário regional da Amazônia, com destaque para o Baixo Amazonas e o município de Parintins, percebe-se que um observatório de imprensa não tem como restringir suas críticas simplesmente aos enquadramentos e angulações das narrativas jornalísticas. Isso porque ao descortinar as intenções por

13. ROMANO, Vicente. *La formación de la mentalidad sumisa*. Madrid: Ensayo, 1998, p. 138.

14. DOWNING, John D.H. *Mídia radical: Rebelião nas comunicações e movimentos sociais*. São Paulo: Editora Senac, 2002, p. 21.

15. Idem, *ibidem*, p. 81.

trás das matérias, desnuda-se também os sujeitos coletivos que falam por ela. Assim, o Lacrima foi obrigado a configurar-se com uma mídia radical alternativa, enfrentando as elites locais, o coronelismo eletrônico e as figuras intelectuais tradicionais<sup>16</sup> como a Igreja católica, maior financiadora e proprietária do Sistema Alvorada de Comunicação — grupo midiático mais relevante do Baixo Amazonas.

O engajamento em torno do Lacrima se pautou pela questão da formação política mais ampla dos espectadores. No último ano do projeto, estruturou-se também uma editoria que buscava realizar pautas jornalísticas, mostrando mazelas regionais até então ocultas nas rádios e impressos regionais. Foi nesse eixo que os alunos de graduação puderam demonstrar que é possível outro tipo de jornalismo que, longe de aparelhado e instrumentalizado pelo poder ou pela resistência, pode abraçar as demandas das classes subalternas de forma realista — atendendo as potencialidades do jornalismo como forma social de conhecimento<sup>17</sup>.

Dentre os produtos de mídia radical elaborados pelo grupo, está o *blog Observando*<sup>18</sup>, que manteve atualização semanal com ensaios de crítica de mídia desde 2011. Ao encerramento do primeiro ano foi publicada também uma cartilha denominada “Mídia: manual de uso”, em que de forma didática eram explorados os principais problemas da mídia local, material que foi compartilhado com movimentos sociais e ativistas no II Fórum pela Democratização da Comunicação (realizado em 2012). Já ao final do terceiro ano, um jornal impresso com tiragem de mil exemplares circulou pelo município, apresentando reportagens e ensaios sobre as atividades do Lacrima, explicitando os bastidores da produção noticiosa amazônica e seus limites, investigando os vínculos entre a mídia e o poder coronelista. Destacam-se nesse jornal duas reportagens com temas polêmicos: a descriminalização do aborto e o aumento dos pacientes portadores de HIV em Parintins.

#### 4. A EXPERIÊNCIA DO LACRIMA

O principal instrumental usado no interior do Lacrima para o desenvolvimento da análise das notícias e reportagens foi a noção de enquadramento — que possibilita a compreensão do relevo dado a certos aspectos em detrimento de outros, avaliando tanto a omissão quanto a seleção de personagens e situações motivadas pela angulação dada pelo jornalista, entendido dentro de uma rede de poder, em que sua autoria não é definitiva.

Na prática jornalística, um enquadramento é construído através de procedimentos como seleção, exclusão ou ênfase de determinados aspectos e informações, de forma a compor perspectivas gerais através das quais os acontecimentos e situações do dia são dados a conhecer. Trata-se de uma ideia central que organiza a realidade dentro de determinados eixos de apreciação e entendimento, que envolvem inclusive o uso de expressões, estereótipos, sintagmas, etc<sup>19</sup>.

16. GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

17. GENRO FILHO, Adeldo. *O segredo da pirâmide: Para uma teoria marxista do jornalismo*. Florianópolis: Editora Insular, 2012.

18. Disponível em: <<http://observandoparintins.blogspot.com.br>>.

19. ROTHBERG, Danilo. O conceito de enquadramento e sua contribuição à crítica de mídia. In: CHRISTOFOLETTI, Rogério (org.). *Vitrine e vidraça: Crítica de mídia e qualidade no jornalismo*. Covilhã, UBI, LabCom, Livros LabCom, 2010.

Assim, o texto torna-se a porta de entrada para a ampliação do olhar sobre os condicionantes sociais e a pressão exercida pelos interesses em jogo na produção da notícia no Amazonas. Além do enquadramento, o *Lacrima* analisava aspectos da produção jornalística, tendo como prisma os condicionantes sociais das notícias. Em síntese, o grupo buscava investigar:

- a) o uso das fontes, as motivações por trás das escolhas de quem tem voz na notícia;
- b) a caracterização dos personagens, se ela respeita a autonomia dos entrevistados, incentivando o diálogo e não a exacerbação pitoresca e exótica dos cidadãos;
- c) a eficácia do resultado, esclarecendo com informações vitais o imaginário do leitor/ouvinte/telespectador;
- d) o compromisso em possibilitar a ampliação do debate público sobre temas candentes da sociedade e não seu fechamento;
- e) a capacidade de ampliar a voz dos oprimidos e não considerá-los apenas dados estatísticos;
- f) o rigor técnico na apresentação do resultado de um trabalho de reportagem, entendido como um conhecimento do aspecto singular da realidade<sup>20</sup>;
- g) o abuso mercantilista do poder de informação;
- h) a ausência de criticidade na investigação dos acontecimentos por parte dos jornalistas;
- i) o real potencial comunicativo dos produtos analisados;
- j) a “visão de mundo” expressa nas matérias.

Além desses contornos, o grupo seguiu, na abordagem, o método dialético, compreendendo a sociedade e a mídia sempre em relação com a historicidade do homem, entendido como ser social que produz sua própria realidade e é por ela moldado. Nesse sentido, o jornalismo surgia como uma prática social que se relaciona com a totalidade, cimentada no devir humano em constante mudança e criação.

Na trajetória do grupo, foi possível ampliar o aprendizado dos alunos de jornalismo em relação à prática jornalística, situada em seu contexto social, político e econômico. Ao realizar os ensaios e reportagens, ao responder os comentários dos leitores, os componentes do grupo se especializaram na função de comunicador-ativista, racionalizando de forma crítica o papel da comunicação nos jogos de poder e na consolidação da hegemonia.

A cidade de Parintins possui uma variedade de empreendimentos jornalísticos: são três jornais impressos semanais (*Jornal Novo Horizonte*, *Repórter Parintins*, *Jornal da Ilha*) dois quinzenais (*Folha do Povo* e *Jornal Regional*) e um diário (*Plantão Popular*); duas rádios com programação jornalística (Alvorada FM e Clube AM) e um jornal televisado diário (*TV Alvorada*). O universo dessa vigilância também adentrava os impressos publicados em Manaus (AM),

20. GENRO FILHO, 2012, op. cit.

mas distribuídos em Parintins (*A Crítica, Dez Minutos, Manaus Hoje e Diário do Amazonas*). Embora os profissionais desses veículos desenvolvam a atividade jornalística há muitos anos, quase a totalidade deles não passou pelos bancos da universidade. Com a chegada do curso de Jornalismo do ICSEZ/Ufam, muitos decidiram aprimorar seus conhecimentos, contudo, são perceptíveis as dificuldades em realizar uma produção jornalística comprometida com os princípios de valorização das demandas do público.

Com a consolidação do *Lacrima*, a resposta dos grupos midiáticos locais, dentre os quais o maior, o Sistema Alvorada de Comunicação, encampou um ataque aberto ao observatório. Esse grupo recebeu muito mal as críticas e passou a usar seus espaços midiáticos, principalmente a rádio da qual é concessionária, para desqualificar o coordenador do projeto e seus alunos. A polêmica, entretanto, produziu uma ampliação no número de acessos ao *blog* e apoios inesperados, de pessoas críticas ao poder despótico da emissora. A partir daí, foram elaborados textos mais densos, apontando questões como a discussão em torno do hino parintinense<sup>21</sup>, o aborto, e a mitologia da “cidade perfeita” vendida pelos meios de comunicação. Também foi criado o “Desafio *Lacrima*”, em que eram sugeridas pautas para os jornalistas, demonstrando que é possível produzir material de melhor qualidade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado gerado pelo observatório foi constatado pelo desenvolvimento amplo das competências comunicativas dos graduandos. Do ponto de vista formal, foi possível perceber o salto na qualidade dos ensaios e reportagens produzidas. Contudo, a mudança mais relevante e duradoura, por parte dos alunos envolvidos, foi na capacidade de identificar as principais contradições do sistema midiático e a sagacidade em compreender os interesses por trás dos enquadramentos jornalísticos. A catarse educativa também é nítida na apropriação de um manancial crítico que obrigou, de forma positiva, os participantes a lutar por outra comunicação.

A socialização política entre os participantes cultivou um espaço de troca bastante produtivo, conscientizando-os sobre a relevância não só dos observatórios, mas também da criação de conteúdos críticos e alternativos, que não se entrelacem com os interesses do bloco histórico hegemônico. Ao abrir esse leque de atividades não pautadas no mercado e no coronelismo eletrônico, o *Lacrima* foi um espaço de cultivo de experiências e reflexões capazes de ampliar o manancial subversivo da comunicação, quando norteada a ser subsídio das classes subalternas e suas lutas.

Os acessos ao *blog*, por parte da população, foram amplos, quase 50 mil visitas nos três anos da iniciativa, o que demonstra o relevo da proposta no contexto amazonense. Embora seja difícil aferir o quão os textos do *Lacrima* permitiram um melhor uso da mídia por parte dos parintinenses, é fato

21. Uma canção católica foi alçada à posição de Hino de Parintins. O tema polêmico foi alvo de críticas do *Lacrima*.

inegável que polemizaram com as leituras hegemônicas, visto que os dados ali apresentados foram bem apurados e refletidos. Nesse sentido, atesta-se a necessidade de ampliar e cultivar experiências como essa que, parte de uma mídia radical alternativa, potencializam o protagonismo dos comunicadores-ativistas e da audiência ativa em uma região marcada por amplas contradições sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, José Luiz. **A sociedade enfrenta sua mídia**: Dispositivos sociais de crítica midiática. São Paulo: Paulus, 2006.

CHRISTOFOLETTI, Rogério; MOTTA, Luiz Gonzaga. **Observatórios de Mídias**: Olhares da cidadania. São Paulo: Paulus, 2008.

DOWNING, John D.H. **Mídia radical**: Rebeldia nas comunicações e movimentos sociais. São Paulo: Editora Senac, 2002.

GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide**: Para uma teoria marxista do jornalismo. Florianópolis: Editora Insular, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, out. 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MORAES, Dênis de. **Mídia, poder e contrapoder**. Da concentração monopólica à democratização da informação. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

MORAES, Dênis de. Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: A contribuição teórica de Gramsci. **Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 54-77, jan./jun. 2010.

RAMONET, Ignácio. **A explosão do jornalismo**: Das mídias de massas à massa de mídias. São Paulo: Publisher Brasil, 2012.

ROMANO, Vicente. **La formación de la mentalidad sumisa**. Madrid: Ensayo, 1998.

ROTHBERG, Danilo. O conceito de enquadramento e sua contribuição à crítica de mídia. In: CHRISTOFOLETTI, Rogério (org.). **Vitrine e vidraça**: Crítica de mídia e qualidade no jornalismo. Covilhã, UBI, LabCom, Livros LabCom, 2010.

SOUZA, Rafael Bellan Rodrigues de. A radiodifusão aberta e a democratização da comunicação no lulismo: hegemonia dos coronéis eletrônicos. **Animus: Revista Interamericana de Comunicação Midiática**. v. 14, n. 28, 2015.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo**. Volume I: porque as notícias são como são. Florianópolis: Insular, 2005.

# Rui Torres e a poesia digital: as novas formas de produção e interação na poesia experimental

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. PRESSUPOSTOS DE UMA POESIA DIGITAL

Antes de falar sobre o poeta português Rui Torres, assunto principal deste ensaio, é o caso de expor um mínimo de pressupostos daquilo que hoje é chamado de poesia digital. Não é de hoje que se fala da penetração das tecnologias digitais na vida social, colocando-nos desafios e também imperativos de todas as ordens. Obviamente, as expressões artísticas e suas práticas não ficaram incólumes a tais transformações. Veja-se, por exemplo, o cinema, uma expressão artística desde sempre ligada aos aparatos tecnológicos. As formas de captação digital de imagem, nos últimos anos, ampliaram, consideravelmente, não só o acesso irrestrito ao registro de imagens em movimento, mas essas mesmas tecnologias digitais interferiram no processo de linguagens audiovisuais até então estabelecidos.

Ainda que não seja tão intensamente visível como no campo do audiovisual, deve-se considerar que literatura já apresenta significativas experiências de uso da tecnologia digital. É preciso notar que mais do que uma maneira de participação e de divulgação do que é produzido, aumentando, sem dúvida, as possibilidades de maior divulgação do trabalho literário, a tecnologia digital penetrou na produção literária assimilada à produção criativa. Alguns autores, como é o caso de Santaella<sup>1</sup>, reconhecem um momento ímpar da literatura: convivendo à prática de produção tradicional, a literatura calcada pela tecnologia

1. SANTAELLA, Lucia. Para compreender a cibercultura. *Texto Digital*, v. 8, n. 2, jul./dez. 2012, p. 229.

digital já aponta uma nova inflexão a que o campo literário estaria submetido. Nesse horizonte, a partir desses novos pressupostos digitais, estaria em curso o surgimento de uma nova recepção midiática desses produtos culturais, com uma nova forma de leitura e interpretação literárias, por sinal, bastante distinta da forma mais tradicional. Mais dinâmica e reprodutível que a forma papel, pressupõe-se que a nova literatura de base digital estabelecerá, a seu tempo, uma reconfiguração dos direitos do autor e do mercado editorial, tendo em vista suas novas formas de interação.

Antes de chegarmos ao estágio atual, em que o poeta contemporâneo já pode mesclar sua produção às formas programadas e aos mecanismos tecnológicos computacionais, alguns poetas do passado, por uma imaginação criativa arguta, já refletiram sobre o que se poderia chamar de uma origem bastante distante de uma poesia de forte interatividade autor-leitor, tal como a que propaga a poesia digital nos dias atuais.

Stéphane Mallarmé foi um desses poetas insatisfeitos com a tradição literária de seu tempo. Vivendo no século XIX, com as tecnologias possíveis de sua época, esse poeta francês ambicionou realizar um tipo de poesia de grande interação com seu leitor e que, afinal, pudesse transpor os limites da página impressa do livro. Nesse sentido, o seu projeto mais ambicioso é o inacabado *Le Livre*; e o poema “Um lance de dados” (1897) representaria apenas um fragmento desse projeto maior. Por anotações e por diálogos epistolares deixados por Mallarmé, o pesquisador Jacques Scherer conseguiu organizar uma espécie de gênese desse projeto, em uma obra denominada *Le “Livre”: premières recherches sur des documents inédits* (1957). A partir desse trabalho, foi possível notar as dimensões desse visionário projeto de literatura. Para o poeta francês, havia o desejo que o leitor já se tornasse um operador do projeto literário, pois a ele seria permitido a seleção, montagem e formas de associação entre as páginas do livro. No entanto, para que isso ocorresse seria necessário, segundo sua visão, que o próprio suporte do livro pudesse assumir outras características que a tecnologia da época ainda não permitia. Arlindo Machado faz uma síntese que demonstra o desejo de Mallarmé, em *Le Livre*, cujas premissas parecem ser antecipatórias, em algum sentido, com o que reconhecemos ser as possibilidades exploratórias de uma poesia digital:

O sonho de Mallarmé, perseguido durante toda sua vida, era dar forma a um livro integral, um livro múltiplo que já contivesse potencialmente todos os livros possíveis; ou talvez uma máquina poética, que fizesse proliferar poemas inumeráveis; ou ainda um gerador de textos, impulsionado por um movimento próprio, no qual palavras e frases pudessem emergir, aglutinar-se, combinar-se em arranjos precisos, para depois desfazer-se, atomizar-se em busca de novas combinações<sup>2</sup>.

Posto isso, é preciso demarcar as principais diferenças entre essa nova possibilidade de se pensar o processo criativo com base nesses novos mecanismos digitais disponíveis e o processo de produção e de recepção de poesia já estabelecidos e consagrados pela tradição. De antemão, convém esclarecer que não se trata de julgar se um processo de produção é melhor ou mais complexo que

2. MACHADO, Arlindo. *Máquina e imaginário: O desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: Edusp, 1993, p. 165.

outro. São formas de produção que longe de substituir um fenômeno por outro são concomitantes no processo social e, sabidamente, sugerem a complexidade da literatura em tempos de novas tecnologias e de processos comunicacionais sofisticados.

Parte-se da questão do ponto de vista de quem lê essas duas formas de poesia. Um princípio básico é supor que o leitor que chega à poesia digital é um leitor que já tem os seus horizontes de linguagem e de formatos herdados da poesia impressa. O hábito, todavia, desse mesmo leitor, está mediatizado por novos fatores advindos de uma intensificada cultura midiática de base visual. Quanto às estratégias de leitura, por outro lado, o uso do computador para a recepção de um poema digital traz novas formas de fruir o texto, que se afastam do hábito adquirido na leitura de um livro impresso. A leitura da poesia digital está ligada ao ato de ler diretamente na tela de um dispositivo tecnológico, o que implica a quebra da leitura em sequência, da hierarquização da linha após linha, e a um ato de percorrer o olhar na tela luminosa de modo simultâneo<sup>3</sup>. A passagem da leitura do poema impresso à leitura do poema digital representa, sem dúvida, a passagem de um registro material para um registro imaterial.

Sob o ponto de vista da produção e da circulação da poesia digital, novos poetas foram estimulados a explorar as possibilidades da tecnologia digital, permitindo a incorporação em seus processos de produção de operações de montagem, edição, arquivamento e distribuição informativa que a poesia impressa, dentro de suas características, não permitia. Note-se que tais possibilidades não foram ofertadas apenas aos poetas: músicos, designers, arquitetos, artistas visuais, cineastas, entre outros, puderam também aliar imaginação e tecnologia digital a um só tempo.

Há por detrás da poesia digital uma escrita que é mais flexível, no sentido de permitir ao escritor um ajuste menos linearizado do processo e menos centralizado do ofício. Cabe ao poeta expor, cortar, copiar, montar e dar visibilidade a esse processo na tela luminosa, oferecendo ao seu leitor, de uma maneira menos hierarquizada, as formas de representação da imagem poética ali configurada dentro de um conjunto de possibilidades numerosas de leituras. Diferente do modo tradicional de escrita, o ajuste que se faz textualmente em cada poema não está apenas na ordem das palavras e do discurso, mas também na ordem gráfica, em sua dimensão imagética e quase sempre em sua capacidade de amplificação do som. Está inerente à produção de poesia digital a marca da integração de mais linguagens: nela se integram não só o texto, dotado de sua verbalidade, como o elemento plástico, com texturas, imagens, tamanhos e novas formas de percepção visual, e o elemento sonoro, não menos importante e dotado de numerosa possibilidade de exploração poética.

Dadas suas características de conexão com formas de linguagem incompatíveis com o modelo de poesia impressa, na poesia digital torna-se compulsório refletir sobre a noção tradicional de texto e textualidade. Se antes a poesia tradicional estava muito mais interessada em oferecer ao leitor uma dimensionalidade singular de um único texto (o poema, ainda que com suas inúmeras

3. Cf. REIS, Pedro. Medias digitais: Novos terrenos para a expansão da textualidade. *Texto Digital*, v. 8, n. 2, jul./dez. 2012.

possibilidades de produzir significados), o poema digital recorre a um fator de multidimensionalidade em seu texto, em que se firmam as possibilidades de conexões, em rede, entre blocos de textos — também reconhecido como a possibilidade hipertextual do texto. Não se deve perder de vista que um dos desafios trazidos pelas formas poéticas digitais foi o de explorar novas possibilidades do retrabalho do texto literário tradicional e dos seus respectivos gêneros. A experiência do poema digital, tal como veremos em Rui Torres, permite uma interação, a partir do som e da construção gráfica e imagética, com outros poetas de outras épocas e tradições.

## 2. BREVE TRAJETÓRIA INTELECTUAL: ENTRE A PESQUISA ACADÊMICA E A PRODUÇÃO DE POESIA DIGITAL

No Brasil, Rui Torres é conhecido em círculos específicos por dois motivos: além de ser poeta que lida com os meios e os processos digitais de comunicação, é também um pesquisador renomado da temática da poesia experimental e digital. Convém, de todo modo, alguns apontamentos de caráter biográfico.

Em 1973, Rui Torres nasceu na cidade do Porto, na região noroeste de Portugal. Sua formação está diretamente ligada ao campo da comunicação e campo da literatura, refletindo seus interesses de pesquisa e arte. Licenciou-se, em 1995, em Ciências da Comunicação. No final dos anos 1990, Torres dirige-se aos Estados Unidos para completar seus estudos em pós-graduação. Na Universidade da Carolina do Norte, em 1999, realiza o mestrado com uma análise de caráter intertextual do poema-montagem *Húmus* (1967), de Herberto Helder, realizado a partir do diálogo com o romance homônimo, de 1917, de Raul Brandão. Em 2002, na mesma universidade americana, completa seus estudos de formação com o doutoramento com a tese sobre a poeta experimental portuguesa Salette Tavares.

A produção acadêmica de Torres está ligada às pesquisas feitas tanto em torno da poesia experimental portuguesa do século XX como ao redor das novas formas digitais de produção da poesia em ambientes digitais. Torres foi o coordenador da pesquisa “PO.EX’70-80 — Arquivo Digital da Literatura Experimental Portuguesa”, cuja investigação realizou um mapeamento em catálogos e revistas de diversos experimentos poéticos concebidos entre os anos 1960 e 1980. Esse trabalho investigativo selecionou, coletou e analisou diversas formas poéticas portuguesas experimentais, desde a poesia visual e sonora até a literatura cibernética, e os seus resultados podem ser acessados na obra *Poesia Experimental Portuguesa: Contextos, Ensaios, Entrevistas, Metodologias* (2014)<sup>4</sup>.

A produção de poesia digital de Rui Torres é bastante diversificada. Seu primeiro trabalho, de 2004, é intitulado *Tema procura-se*. Espécie de poesia animada, trata-se da primeira obra que explora a técnica combinatória de palavras acionada por um motor textual que é conjugado ao som. Produzido no formato Flash, o leitor ao abrir a obra se depara na tela com cinco palavras escritas em

4. Disponível em: <<http://po-ex.net/taxonomia/transtextualidades/metatextualidades-alografas/poesia-experimental-portuguesa-contextos-ensaios-entrevistas-metodologias>>. Acesso em: set. 2015.

branco sobre a tela de um quadro preto. Diferente de um poema impresso, em que o campo visual do poema está fixado, as palavras, dinamicamente, alternam-se, seja pelo motor textual advindo da programação realizada pelo poeta, seja pelos cliques do próprio leitor sobre as próprias palavras, alterando quantas vezes quiser a combinação das palavras. Veja-se, como exemplo, uma tela selecionada do poema, entre as muitas possíveis combinações:



Desde os primeiros trabalhos com poesia digital, é central na obra de Rui Torres o seu entendimento e os usos que faz em torno do conceito de intertextualidade e da hipertextualidade. É, nesse sentido, pertinente dizer que a sua poesia está intimamente ligada a um fenômeno de hiperficção baseada no trabalho de textos de outros autores. Se, de um lado, sua obra produz, para o leitor, um emaranhado de caminhos possíveis de serem visitados e revisitados, por meio de uma estrutura labiríntica, cujos textos são interligados em redes bastante complexas, por outro lado, é por essa mesma rede que o poeta português explora a obra literária de outros escritores, articulando uma rede intertextual de grande riqueza e bastante dialógica.

A produção poética de Rui Torres já obtém reconhecimento dentro e fora de Portugal. Recentemente, em 2011, o poeta português figurou na antologia de poetas digitais *The Electronic Literature Collection*<sup>5</sup> e, em 2012, na não menos importante antologia *The ELMCIP Anthology of European Electronic Literature*<sup>6</sup>, volume 2.

A seguir, como modo ilustrativo, serão expostos dois dos projetos considerados modelares da poesia produzida por Rui Torres. Evidentemente, por ser uma poesia que explora as possibilidades digitais, solicita-se que se consulte os respectivos projetos e seus poemas na sua origem<sup>7</sup>, de modo *on-line* e interativo. Abaixo dos títulos das obras com os poemas produzidos por Torres, há os endereços eletrônicos de acesso.

5. Disponível em: <<http://anthology.elmcip.net>>. Acesso em: set. 2015.

6. Disponível em: <<http://collection.eliterature.org/2>>. Acesso em: set. 2015.

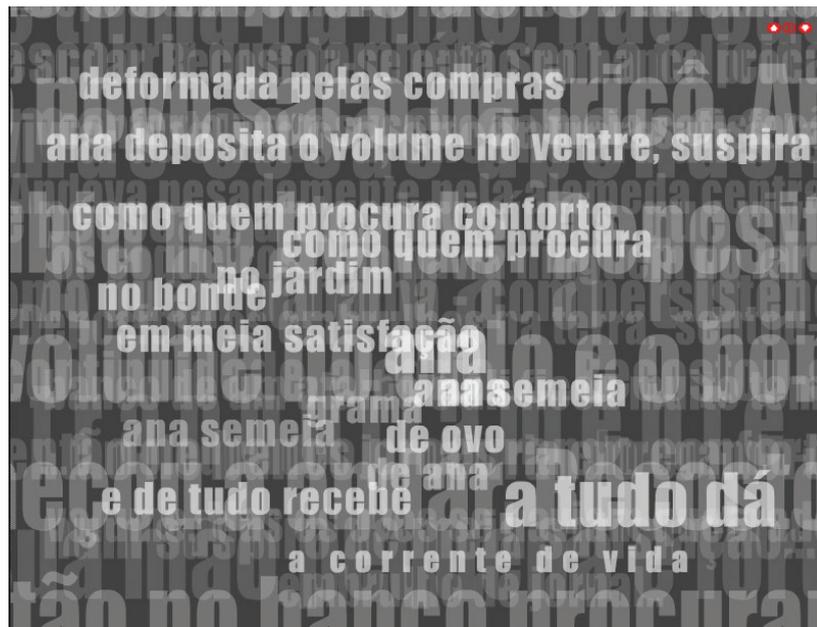
7. Todos os poemas digitais de Rui Torres podem ser consultados em: <<http://telepoesis.net/poesias.html>>. Acesso em: set. 2015.

### 3. O EXPERIMENTO AMOR DE CLARICE (2005)

[<http://telepoesis.net/amorclarice>]

Desde suas primeiras produções, Torres produziu inúmeras obras construídas por um processo de revisitação e diálogo com outros escritores. É bastante significativo seu diálogo realizado em 2005 com a escritora brasileira Clarice Lispector. Em *Amor de Clarice* (2005)<sup>8</sup>, Torres realiza uma espécie de adaptação poética, com imagens em movimento e som, a partir de conto “Amor”, de Lispector. Divido em duas séries de 26 poemas cada, a obra se torna colaborativa e interativa na medida em que ao leitor são oferecidas algumas possibilidades de atuação: ele pode clicar e arrastar as palavras que desejar ou também navegar de modo linear e de modo aleatório em duas séries de poemas animados.

Entre a tela inicial, com instruções fornecidas ao leitor, e as séries de poemas propriamente dita, há uma tela intermediária. Sua função é permitir a escolha entre as duas séries possíveis de navegação. Um clique mais à esquerda, por parte do leitor, significa a escolha por uma série em que a releitura de excerto do conto de Clarice Lispector se dá sob um fundo com movimento constante de palavras e sons que pululam na tela incessantemente. Veja-se, como exemplo, a escolha com um clique mais à esquerda:



8. Disponível em: <<http://telepoesis.net/amorclarice>>. Acesso em: set. 2015.

9. Os 26 filmes, apresentados sob um efeito de *loop*, são de autoria de Ana Carvalho.

Já com clique mais à direita, o leitor acessa trechos do conto da escritora brasileira, só que animados por um filme de fundo<sup>9</sup> que se repete de tempo em tempos. Eis o exemplo da tela configurada dentro dessa série:



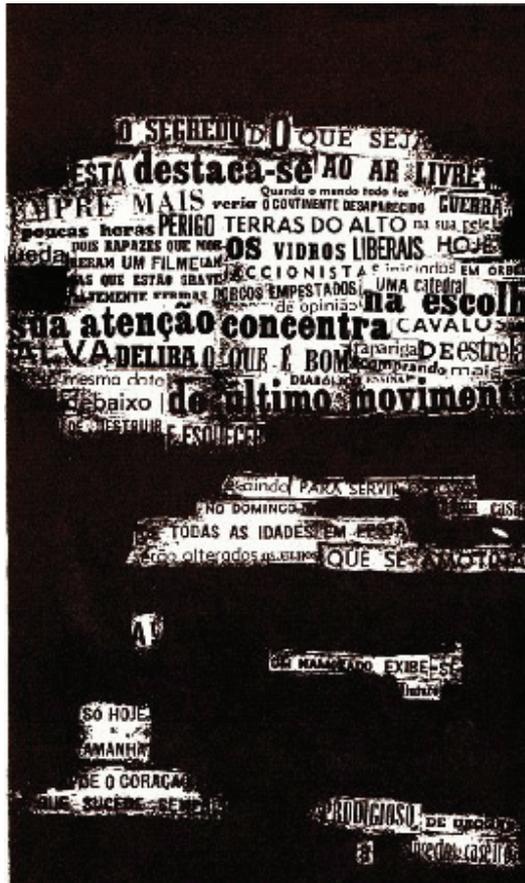
#### 4. O EXPERIMENTO POEMAS ENCONTRADOS (2006)

[<http://po-ex.net>]

A obra, entre as suas primeiras experimentações, faz uma revisitação a outra obra: a do poeta experimental português António Aragão. A partir de uma ideia presente na poesia e arte moderna — a colagem/montagem —, o ponto de partida de Torres é, precisamente, os poemas-colagem, de autoria de Aragão, publicados no primeiro caderno da revista *PO-EX*, em 1964, e realizados sob a forma de cartaz. Como todos os demais trabalhos de Rui Torres, esse experimento é uma obra que compartilha um processo colaborativo, com outras pessoas e participantes trabalhando junto com o autor. De um lado, o elemento reflexivo posto pela obra coloca em questão o próprio jogo autoral tradicional, no sentido de que uma obra se apresenta como detentora de uma única autoria; de outro lado e ao mesmo tempo, há nessa obra um jogo reflexivo sobre a produção poética no suporte do papel e a produção no suporte digital, estimulando um debate sobre o formato do livro impresso e sua eventual transição aos formatos digitais. Dito de outro modo, trata-se, sem sombra de dúvida, de uma discussão sobre a materialidade do papel e a nulidade dessa materialidade no processo de produção digital.

Desse modo, historicamente, *Poemas encontrados* estaria numa espécie de entrelugar entre aquilo que está, tradicionalmente, concebido e estabelecido e aquilo que ainda irá se estabelecer como espaço de criação do poeta. O experimento de Torres estabelece dois vieses de atuação. O primeiro diretamente ligado à manipulação dos poemas de Aragão; o segundo caminho segue a lógica do recorte, porém a base textual de manipulação advém das próprias notícias contemporâneas dos jornais. Veja a seguir.

Para uma compreensão mais justa do processo encadeado na construção de *Poemas encontrados*, convém partir do texto de origem escolhido por Torres para o seu experimento. Dentre o conjunto de textos produzidos e publicados na revista experimental *PO-EX: 1º Caderno Antológico* (1964), Torres escolhe o seguinte poema para a base de suas construções:



O que se vê é um poema realizado pela técnica da colagem de trechos de jornais da época, realocando os dados informativos de sua origem cotidiana de modo a criar novos processos semióticos. Partindo desse poema, Torres, em primeiro lugar, formula uma versão de *Poemas encontrados* em base digital de modo a oferecer ao leitor, de maneira aleatória, um conjunto de possibilidades de leitura incontável. Mas como o poeta fará isso? Primeiramente, a base textual do poema de origem, de Aragão, é transposta para uma base de dados e partir dessa base, com o uso de um código aberto e de *softwares* específicos, esses elementos originais são relidos em novos arranjos e imagens performativas que aparecem na tela. Toda a vez que o leitor iniciar uma nova página, por um processo algorítmico, tais rearranjos aleatórios são realizados e apresentados no formato Flash, constituindo uma nova materialidade do poema a cada forma de atualização. Um dos resultados possíveis dentro desse conjunto de possibilidades pode ser visto abaixo:





# A quem serve a comunicação? Brasil, desigualdades e luta de classes

Rafael Grohmann

*Doutorando em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP).*

*Professor do Mestrado Profissional em Jornalismo do FIAM-FAAM — Centro Universitário e do curso de Jornalismo da Faculdade Cásper Líbero.*

*E-mail: rafael-ng@uol.com.br*

**Resumo:** O livro *A tolice da inteligência brasileira*, de Jessé Souza, nos coloca a pensar quais as contribuições dos intelectuais brasileiros e da comunicação na luta de classes, na reprodução das desigualdades e nos projetos de país. Por uma Ciência da Comunicação não estéril, urge incorporar reflexões sobre a realidade brasileira.

**Palavras-chave:** Brasil; comunicação; classes; desigualdade.

**Abstract:** The book “A tolice da inteligência brasileira”, by Jessé Souza, make us think about the contributions of Brazilian communication researchers to the class struggle, to the reproduction of inequalities and to the country's projects. For a non-sterile communication science it is urgent to include reflections on Brazilian reality.

**Keywords:** Brazil; communication; classes; inequality.

Com a hiperespecialização das ciências, muitas vezes tendemos a focar nossos esforços teóricos exclusivamente em nossas linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação. Um dos riscos é, então, justamente a falta de compreensão de uma realidade mais ampla, envolvendo uma dimensão de país. Afinal, produzimos ciência com quais finalidades? A área de Comunicação e Educação não promete para si mesma uma pretensa “neutralidade axiológica”<sup>1</sup>, coloca-se em prol de uma transformação social, em resposta aos momento de “financeirização da comunicação”<sup>2</sup>. E é com o intuito de contribuir para a maior reflexão sobre o contexto brasileiro que trazemos o mais recente livro publicado pelo sociólogo Jessé Souza: *A tolice da inteligência brasileira*<sup>3</sup>.

Livro de divulgação dos pensamentos desenvolvidos, sobretudo, na última década, Souza, logo de cara, afirma que uma linguagem hermética ajuda a contribuir para a reprodução da desigualdade, evitando que grande parcela da população tenha acesso ao conhecimento que circula nos campos científicos. O conhecimento, então, deve ser visto como “arma de combate”. A partir disso, o

1. SCHNEIDER, Marco. Ética e epistemologia: alerta contra a neutralidade axiológica na pesquisa em comunicação contemporânea. *Revista Matrizes*, v. 7, n. 2, jul./dez. 2013, pp. 11-27.

2. SODRÉ, Muniz. *A Ciência do Comum: Notas para o método comunicacional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

3. SOUZA, Jessé. *A tolice da inteligência brasileira: Ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: Casa da Palavra, 2015.



Crédito: divulgação

intuito principal da obra é desconstruir certa ideia dominante no pensamento social brasileiro, principalmente no que se refere às desigualdades, ao papel do Estado e do mercado.

Na trajetória de Jessé Souza, esse debate tem início na obra *Modernização seletiva*<sup>4</sup> — onde ele se pergunta se o Brasil teria mesmo valores considerados “pré-modernos” — passando por *A construção social da subcidadania*<sup>5</sup>, em que traz as contribuições de Pierre Bourdieu, Charles Taylor e Axel Honneth, e os livros com os resultados de exaustivas pesquisas empíricas, *A invisibilidade da desigualdade brasileira*<sup>6</sup>, *A ralé brasileira*<sup>7</sup> e *Os batalhadores brasileiros*<sup>8</sup>. Trata-se, então, de um resumo desse caminho.

A linguagem contundente é notada desde o título, que também está na forte crítica direcionada a autores como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Hollanda e Roberto da Matta. Souza afirma que eles culturalizam a teoria social e transformam em diferenças o que são desigualdades. Dessa forma, esses autores contribuiriam para legitimar o mito de o Brasil ser uma exceção frente aos outros, principalmente os ditos “desenvolvidos”. Essa modernidade seletiva, articulando questões de patrimonialismo e personalismo, ajudariam a justificar um Brasil dito pré-moderno e de singularidade cultural. Souza analisa que o mito da democracia racial e a positivação da mestiçagem ajudam a encobrir desigualdades sob o manto de um país sem conflitos, assim, auxiliando no processo de naturalização da luta de classes.

Nessa narrativa de um país singular, culturalmente atrasado e sem fricções, o Estado seria patrimonialista e “obeso” — contribuição também de Raymundo Faoro — frente a um mercado “pulsante”, e que traria uma maior racionalidade aos processos econômicos e políticos. Dessa forma, o Brasil é tomado como um território onde predominam as emoções, os afetos e os corpos frente ao cálculo e à racionalidade ascética da cultura norte-americana, por exemplo,

4. Idem. *A modernização seletiva*: Uma reinterpretção do dilema brasileiro. Brasília: Ed. UnB, 2000.

5. Idem. *A construção social da subcidadania*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

6. Idem. *A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

7. Idem. *A ralé brasileira*: Quem é e como vive. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2009.

8. Idem. *Os batalhadores brasileiros*: Nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

que funcionaria “sem jeitinho”. Jessé Souza, então, critica a temática da singularidade brasileira, pois o Brasil não é a exceção, mas a regra na sociedade capitalista em escala global, ou seja, o país deve ser compreendido a partir de um sistema, principalmente em tempos de financeirização.

Essa narrativa culturalista, para Jessé Souza, funciona como uma ideologia que permite legitimar privilégios, que são, ao mesmo tempo, teóricos e práticos, ajudando a manter hegemonias tanto na ciência quanto na circulação dos discursos na sociedade, de maneira a colocar todos os méritos na conta do indivíduo — a ideologia da meritocracia, com os privilégios sociais transformados em capacidades inatas ao indivíduo — e o Estado sendo visto como ineficaz, como uma figura de um país atrasado. Essa demonização do Estado atua como resultado da percepção de que tudo é corrupção quando se trata do Estado, e a salvação está nos méritos do mercado, que poderiam ajudar a modernizar o Brasil, como se corrupção não houvesse em outros lugares, por exemplo, e como se o corruptor não fosse o mercado. Isto é, há, ao mesmo tempo, um discurso de reiteração de que o país é diferente de todo o mundo, com processos políticos e sociais singulares, e, por outro lado, compara-se o Brasil a outras sociedades como a norte-americana, desconsiderando-se também as conexões financeiras, políticas e culturais entre o “local” e o “global”.

Para Souza<sup>9</sup>, “a realidade social não é visível a olho nu, o que significa que o mundo social não é transparente a nossos olhos”, e esses intelectuais hegemônicos contribuiriam para a permanência da ocultação dessa realidade, e “as categorias científicas são utilizadas ‘por debaixo do pano’”<sup>10</sup>, como uma ciência tornada mera ideologia.

Contudo, podemos notar no autor uma concepção de ideologia próxima à de “falsa consciência” e menos de algo constitutivo da realidade concreta e material, isto é, como se a ideologia se desse somente a partir de uma falsificação da realidade, sendo que, como já afirmam Bakhtin/Volochinov<sup>11</sup>, é impossível separar os signos das ideologias. Na ciência, também se materializam as lutas de classes, é um campo de batalha. O tom do texto de Jessé Souza dá a crer que todos os outros são “ideólogos” e “falsificadores da realidade” e ele, iluminado, ajudaria o leitor a “desvelar toda a verdade” e “deixar de ser tolo da inteligência brasileira”. Trata-se de uma concepção de ciência próxima à weberiana, em que “ciência” e “política” seriam eixos completamente distintos<sup>12</sup>. Ora, esse tom contribui mais para o maniqueísmo que para a construção de um olhar mais complexo para a ciência e para a realidade.

A despeito disso, podemos pensar: qual o papel da mídia ao reproduzir as representações dominantes sobre o país, dissimulando as lutas de classes e colocando as instituições públicas como mal geridas por um Estado incompetente em prol de um mercado virtuoso e eficiente? Mais: que papel tem os sujeitos ligados à Comunicação e Educação em pensar e praticar formas de resistência a essa hegemonia midiática?

Como podemos ver, não podemos desvincular a explicação sobre o país sem compreender a questão das classes.

9. Idem, 2015, p. 9.

10. Idem, p. 20.

11. BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.

12. Não se trata de negar a distinção entre ciência e política, mas mostrar como a linhagem argumentativa do autor segue a visão weberiana.

O homem cordial não tem classe social, mesmo em um país tão desigual como o Brasil sempre foi. Ou seja, desde o início essa noção esconde conflitos sociais de toda espécie e cria um ser “genérico” que existe unicamente para ser contraposto ao “protestante ascético” como símbolo da cultura norte-americana<sup>13</sup>.

Contudo, como o autor enxerga a questão das classes? Principalmente a partir de Bourdieu, tendo como centrais os conceitos de “capital cultural” e “violência simbólica”. Por um lado, trata-se de enfatizar que há formas de dominação e desigualdades não só e puramente a partir do campo econômico, e podemos incluir aí a comunicação, ou seja, como a legitimação e a reprodução de privilégios possui outros fatores. Porém, ao enfatizar demasiadamente o “simbólico” e o “cultural”, Souza acaba por: a) dar pouco lugar às lutas e aos conflitos; b) obnubilar por completo o “econômico”, tratado com desprezo a partir da pecha de “economicismo”. Coloca, então, no mesmo balaio a perspectiva liberal e a marxista, que seriam, em sua visão, economicistas por excelência. Podemos notar, então, que há uma visão reducionista e equivocada do autor em relação a Marx.

Classe, para Marx, nunca foi sinônimo apenas de renda. Lugar na produção não significa somente a questão econômica. Considerar a realidade concreta e material não é sinônimo somente de dinheiro no bolso, mas de toda a vida cotidiana, incluída também a cultura. Como diz Eagleton<sup>14</sup>, “o capitalismo, e não o marxismo, é que é economicamente reducionista. É o capitalismo que acredita na produção pela produção, no sentido mais estreito do termo ‘produção’”. Pois a luta de classes não se reduz a fatores econômicos: “é sintomático que falemos de classes sociais, e não de classes econômicas”<sup>15</sup>. Um autor que poderia ajudar Jessé Souza a se livrar de uma visão rasa do marxismo é Raymond Williams, que, de forma brilhante, mostra como não há análise dialética sobre a sociedade que prescindida da questão da cultura, e como economia e cultura são questões interligadas. Tratar, portanto, o marxismo como economicista (e, portanto, desconsiderá-lo) e centrar toda a análise em questões como “capital cultural” e “violência simbólica” é cair em um mesmo erro antidialético. Como afirma Eagleton, a concepção de produção em Marx é em sentido mais “generoso” que o usual, relacionando-se à autorrealização humana, não se reduzindo a tratores e turbinas. “A produção que considerava importante se aproximava mais da arte do que da montagem de rádios transistores ou do abate de ovelhas”<sup>16</sup>.

Com isso, Souza acaba por mostrar uma leitura superficial da obra de Marx (e de seu legado), por exemplo, ao dizer que as análises políticas marxistas “decorrem da genialidade pessoal de Marx, não das categorias e de um quadro de referência teórico refinado que pode ser aplicado a diversos contextos concretos”<sup>17</sup>. Ora, um dos pressupostos do materialismo histórico-dialético é justamente o de não aplicar mecanicamente conceitos a diversos contextos, mas que eles devem vir da realidade concreta e material.

Podemos dizer, entretanto, que há o mérito de Jessé Souza de colocar no centro do debate as classes e a desigualdade, em um tempo onde há “o esquecimento da luta de classes e sua substituição por conceitos compósitos que ofuscam

13. SOUZA, 2015, p. 45.

14. EAGLETON, Terry. *Marx estava certo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012, p. 98.

15. Idem, p. 101.

16. Idem, p. 98.

17. SOUZA, 2015, p. 116.

conflitos e contradições, como nação, cultura, região ou civilização”<sup>18</sup>. Embora o termo “luta de classes” não seja central no livro, o autor mostra como ela acontece em campos diversos, como a própria ciência (e aqui completamos: não é uma luta somente simbólica). “Luta de classes não é apenas a greve sindical ou a revolução sangrenta nas ruas que todos percebem. Ela é, antes de tudo, o exercício silencioso da exploração construída e consentida socialmente”<sup>19</sup>. Isto é, ele mostra o papel da ideologia circulando pela sociedade, circulação essa que passa pelos processos comunicacionais. Qual o papel da comunicação na luta de classes? Como os processos comunicacionais, por um lado, revelam essas lutas, e como, por outro, há encobrimento, dissimulação, simulacro (não no sentido baudrillardiano, claramente)? “Nada mais natural que mercado e Estado constituam a ‘semântica possível’ de uma luta de classes encoberta, já que nas sociedades modernas a proteção às classes dominadas tem sido historicamente tarefa do Estado”<sup>20</sup>.

Compreender a agenda do Brasil atual, cujos discursos circulam nas redes e ruas, é, de certa forma, pensar o protagonismo do campo da comunicação nesses conflitos, muitas vezes midiaticizados. A polarização apaixonada das opiniões vista nas redes, por exemplo, nada mais é que uma expressão da própria luta de classes, com circulação de ideias dominantes (ou hegemônicas). Nessa *spreadable media*<sup>21</sup>, os fãs não são somente os de novela ou Netflix, mas de figuras de uma direita radical. Como a comunicação pode contribuir para transformar esse cenário? Para além de compreender as hegemonias midiáticas/comunicacionais em jogo, como organizar resistências?

Outro ponto a ser salientado é que os interesses de classe, mais do que nunca, não são alinhados somente local ou nacionalmente, mas a partir de grupos capitalistas transnacionais, inclusive midiáticos, em evidência principalmente nas sociedades consideradas “centrais”, algo que é sugerido ao longo de todo o livro de Jessé Souza ao falar em “classes sociais globais”, mas não exatamente sistematizado: como as disputas de classes ocorrem entre países considerados “centrais” e outros de “periferia”?

Outro tema que permanecia invisibilizado na teoria social de Jessé Souza em sua trajetória e começa a aparecer (ainda com alguma timidez) em *A tolice da inteligência brasileira* e no livro anterior, *Os batalhadores brasileiros* é a questão do trabalho, relacionando-o à questão da acumulação no modo de produção capitalista, por exemplo, ao negar o termo “nova classe média”, afirmando se tratar, na verdade, de uma “nova classe trabalhadora”.

As condições de trabalho e de exploração dessa mão de obra a aproximam muito do patamar de uma classe trabalhadora precarizada, típica da fase atual do capitalismo sob hegemonia no capital financeiro. Característica dessa fase é a legitimação, na qual muitos creem, de que são patrões de si mesmos, especialmente os que estão na posição de trabalhadores autônomos ou proprietários de pequeno negócio sob a base, quase sempre, de mão de obra familiar<sup>22</sup>.

Isto é, nesse ponto, Souza “descobre” que a violência sofrida pelas classes trabalhadoras não é somente simbólica e questões como exploração, acumulação

18. Idem, p. 163.

19. Idem, p. 233.

20. Idem, p. 243.

21. JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. *Cultura da conexão: Criando valor e significado por meio da mídia propagável*. São Paulo: Aleph, 2014.

22. SOUZA, 2015, p. 209.

e precarização do trabalho importam para a compreensão da desigualdade brasileira. Outro ponto levantado pelo autor, principalmente a partir da leitura dos escritos de Bourdieu na Argélia, é a disposição temporal envolvendo as classes, ou seja, como as classes populares possuem senso de urgência em relação ao tempo, havendo pouco tempo para uma leitura (dita) desinteressada, por exemplo. “Em sociedades como a brasileira e a indiana, as classes média e alta verdadeiramente roubam o tempo dos desclassificados incapazes de lutar no mercado competitivo”<sup>23</sup>, reduzindo-os à “energia muscular” — na perspectiva do capital — condenando-os “aos ‘trabalhos domésticos’, no caso das mulheres, e aos serviços pesados, perigosos ou sujos, no caso dos homens”<sup>24</sup>. Nesse sentido, esse “tempo poupado” ajudaria a reproduzir em larga escala os privilégios de nascimento. Mas pensar o tempo envolve também problemáticas ligadas à teoria do valor, em como são produzidas as riquezas, algo que não aparece no livro de Souza, até mesmo pela própria questão de o autor afirmar, a todo o momento, o afastamento do marxismo. Considerar a dimensão temporal é, como mostra também a pesquisa de Judy Wajcman<sup>25</sup>, demonstrar que há um corte de classe em seu “uso”. O modo como um executivo é “pressionado pelo tempo” não é o mesmo da urgência de um atendente de telemarketing, ou, como as disposições temporais afetam os sujeitos de diferentes classes de forma desigual.

Então, a despeito de uma leitura superficial de Marx e um estilo por vezes arrogante na forma da crítica aos autores, o livro de Jessé Souza é imprescindível para compreendermos o terreno das batalhas sociais onde estamos inseridos em nosso país, onde parte da *intelligentsia* contribui para reproduzir privilégios históricos. O que há em jogo, portanto, segundo Souza, é a luta entre dois projetos históricos para o Brasil, envolvendo a reprodução dessas estruturas de privilégio ou a verdadeira inclusão da maior parte da população, alijada historicamente dos processos decisórios. Mesmo os últimos treze anos serem marcados por um “reformismo fraco”, com “timidez e fraqueza”<sup>26</sup>, produziu-se “uma reação sem precedentes em uma das sociedades complexas mais perversas e conservadoras da história moderna”<sup>27</sup>. Nesse sentido, a classe média “tradicional” contribui tanto para a legitimação da desigualdade brasileira quanto serve como “tropa de choque do 1% de endinheirados”<sup>28</sup>. É ela quem sai à rua, como Souza explicita a partir dos movimentos de junho de 2013, “sequestrando as demandas populares do início das manifestações em nome da eterna corrupção só da política — para defender os interesses da classe de endinheirados que as explora”<sup>29</sup>. Essa classe média conservadora, segundo Souza, foi, em todos os casos, “usada como massa de manobra para derrubar os governos de Vargas, Jango e agora Lula-Dilma e conferir o ‘apoio popular’ e a conseqüente legitimidade para esses golpes sempre no interesse de meia dúzia de poderosos”<sup>30</sup>. A isso, se juntam elementos antidemocráticos, moralistas, e uma seletividade de indignação.

O que fica claro, pois, é o papel central da mídia hegemônica ao legitimar interesses de classes. “A imprensa é fundamental neste processo, posto que é necessário ‘legitimar’ o assalto ao princípio da soberania popular como única

23. Idem, *ibidem*, p. 217.

24. Idem, *ibidem*.

25. WAJCMAN, Judy. *Pressed for Time: The Acceleration of Life in Digital Capitalism*. Chicago: Chicago University Press, 2015.

26. SOUZA, 2015, p. 246.

27. Idem, *ibidem*.

28. Idem, p. 249.

29. Idem, *ibidem*.

30. Idem, p. 257.

fonte que permite vincular legalidade e legitimidade do regime democrático e representativo”<sup>31</sup>. Em tempos que se prenunciam sombrios, onde pessoas aplaudem e “assistem de longe, bestializados, a um espetáculo o qual, como sempre, vão ter que pagar sem participar do banquete”<sup>32</sup>, precisamos, mais do que nunca, pensar e praticar<sup>33</sup> formas de resistência e, procurando mostrar o papel da comunicação para a transformação social e superação das desigualdades. Em tempos onde ganham audiência debates sobre “não humanos”, precisamos pensar o quanto a realidade brasileira ainda é “desumana”. É nosso dever interferir nesses debates; do contrário, estaremos produzindo uma ciência estéril.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2010.

EAGLETON, Terry. **Marx estava certo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. **Cultura da Conexão: Criando valor e significado por meio da mídia propagável.** São Paulo: Aleph, 2014.

SCHNEIDER, Marco. Ética e epistemologia: Alerta contra a neutralidade axiológica na pesquisa em comunicação contemporânea. **Revista Matrizes**, v. 7, n. 2, jul./dez. 2013, p. 11-27.

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

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. **A invisibilidade da desigualdade brasileira.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_. **A modernização seletiva: Uma reinterpretação do dilema brasileiro.** Brasília: Ed. UnB, 2000.

\_\_\_\_\_. **A ralé brasileira: Quem é e como vive.** Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_. **A tolice da inteligência brasileira: Ou como o país se deixa manipular pela elite.** São Paulo: Casa da Palavra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Os batalhadores brasileiros: Nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

WAJCMAN, Judy. **Pressed for Time: The Acceleration of Life in Digital Capitalism.** Chicago: Chicago University Press, 2015.

31. Idem, ibidem.

32. Idem, p. 261.

33. Separação mais didática que teórica.



# Ficção televisiva brasileira e fãs on-line: mapeamentos e investigações

Lucas Martins Néia

*Roteirista. Mestrando em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Pesquisador do Centro de Estudos de Telenovela (CETVN/ECA-USP) e do Observatório Ibero-americano da Ficção Televisiva (Obitel). Bolsista CNPq. E-mail: lucas\_martins\_neia@hotmail.com*

**Resumo:** O texto apresenta uma síntese da obra *Por uma teoria de fãs da ficção televisiva brasileira*<sup>1</sup>, resultado de dez pesquisas colaborativas desenvolvidas entre 2014 e 2015 pelas equipes de investigadores da rede Obitel Brasil. Enfocam-se, primeiramente, as diferentes abordagens promovidas pelos pesquisadores frente à questão do fã da ficção televisiva brasileira como sujeito ativo na produção cultural, inserido no contexto das tecnologias digitais. Ressalta-se, por fim, a importância destes estudos no atual panorama da Comunicação.

**Palavras-chave:** fãs; ficção televisiva; cultura participativa; engajamento; cultura fandom.

**Abstract:** This paper presents a summary of the work "Por uma teoria de fãs da ficção televisiva brasileira", result of ten collaborative investigations developed between 2014 and 2015 by a team of researchers from the group Obitel Brazil. It focuses on the different approaches to the issue of television fiction fan as an active subject in cultural production, placed in the context of digital technologies. Finally, the paper highlights the importance of these studies in the current communication scenario.

**Keywords:** fandom culture; participatory culture; engagement; fans; television fiction.

Em *Ficção televisiva no Brasil: temas e perspectivas*, gênese da Coleção Teledramaturgia e primeira publicação da Rede Brasileira de Pesquisadores de Ficção Televisiva Obitel Brasil<sup>2</sup>, Lopes et al. apontavam para a fragilidade dos conceitos e propostas metodológicas que, à época, procuravam dar conta de uma realidade empírica multimidiática<sup>3</sup>. Passados nove anos, é possível constatar que a rede Obitel Brasil se consolidou justamente pelo desenvolvimento de pesquisas colaborativas que localizam as ficções televisivas em meio às novas dinâmicas dos sistemas comunicacionais — naquilo que Lopes classifica como ecossistema midiático<sup>4</sup>.

1. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). *Por uma teoria de fãs da ficção televisiva brasileira*. Coleção Teledramaturgia, v. 4. Porto Alegre: Sulina, 2015. O livro foi publicado com o apoio do Globo Universidade. Versão digital disponível para *download* no endereço: <<http://obitel-brasil.blogspot.com.br>>.

2. Braço nacional do Observatório Ibero-americano da Ficção Televisiva (Obitel). Criado em 2005 na cidade de Bogotá, o Obitel é uma rede internacional formada por grupos de pesquisa de doze países — Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Espanha, Equador, Estados Unidos (de língua hispânica), México, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela; todos os grupos adotam um protocolo metodológico unificado para, por meio do monitoramento anual e da análise comparada — quantitativa e qualitativa — dos vários formatos de ficção televisiva, traçarem o diagnóstico e as perspectivas do gênero no espaço ibero-americano. O Obitel Brasil, por sua vez, se constituiu em 2007 com o objetivo de reunir pesquisadores especializados em ficção televisiva, provenientes de universidades e centros de diferentes regiões do país.

3. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. *Transmediação, plataformas múltiplas, colaboratividade e criatividade na ficção televisiva brasileira*. In: Idem (org.). *Ficção televisiva no Brasil: temas e perspectivas*. Coleção Teledramaturgia, v. 1. São Paulo: Globo, 2009, pp. 395-396. Teledramaturgia, v. 4. Porto Alegre: Sulina, 2015. O livro foi publicado com o apoio do Globo Universidade. Versão digital disponível para *download* no endereço: <<http://obitel-brasil.blogspot.com.br>>.

4. Idem, p. 398.

A partir do segundo volume da coleção, intitulado *Ficção televisiva transmidiática no Brasil: plataformas, convergência, comunidades virtuais*<sup>5</sup>, os grupos de pesquisa passaram exclusivamente a investigar a produção, a circulação e o consumo de ficções televisivas em seus processos de transmediação — no contexto da referida publicação, a abordagem soava inédita no país. No terceiro volume, *Estratégias de transmediação na ficção televisiva brasileira*<sup>6</sup>, as investigações prosseguiram, apontando para uma lógica cada vez mais latente de retroalimentação de conteúdos entre produtores e receptores de ficção televisiva. Acerca deste processo, pontuam Lopes, Munglioli et al.:

O engajamento [...] parece ter ocorrido, em etapas iniciais, apenas em função de curtir, seguir e ser seguido, progredindo para a etapa seguinte, de criação de conteúdos — também referida como Conteúdo Gerado pelo Usuário (CGU). A partir dessa perspectiva, é possível afirmar que talvez nunca tenhamos observado, como no momento atual, tão intenso fluxo de conteúdos que atravessam diferentes mídias e que são reinventados a partir de cada uma delas<sup>7</sup>.

A perspectiva, ao que parece, induziu a rede a atentar mais especificamente para as práticas e motivações desses usuários — ou melhor, “espectadores ativos”. No biênio 2014/2015, novamente sob a liderança de Maria Immacolata Vassallo de Lopes<sup>8</sup>, cerca de noventa pesquisadores (de seniores, seus respectivos doutorandos e mestrandos, a bolsistas de iniciação científica), alocados em dez grupos de pesquisa provenientes de universidades dos estados da Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo, voltaram-se a questões relativas a fãs, cultura de participação, engajamento etc.

Da empreitada, nasceu o livro *Por uma teoria de fãs da ficção televisiva brasileira*, quarto volume da Coleção Teledramaturgia. Divididos em três partes — (I) *Elementos para uma teoria de fãs no Brasil*; (II) *Cultura de fãs e ficção televisiva*; e (III) *Cultura participativa e ficção televisiva* —, seus capítulos se construíram a partir de diferentes aspectos teórico-metodológicos, sempre partindo da investigação e do monitoramento de plataformas diversas — de revistas a *sites*, *blogs* e redes sociais como Facebook, Twitter e Instagram. A publicação, dessa forma, busca descortinar o impacto da cultura participativa — ou, mais especificamente, das possibilidades de participação dos fãs propiciadas pelas mídias interativas — nos processos de produção, circulação e recepção da ficção televisiva brasileira, em especial a telenovela.

O capítulo “A autoconstrução do fã: performances e estratégias de fãs de telenovela na internet”, orientado por Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Maria Cristina Palma Munglioli — coordenadoras da equipe Obitel Brasil/USP —, inicia a primeira parte do livro. Partindo de aportes teóricos relacionados à construção do *self* e a gradações de engajamento dos fãs, exploram-se cinco casos empíricos, nos quais se discutem os processos de autoconstrução de fãs curadores — moderadores de comunidades, organizadores de listas de discussão e autores de *blogs* ou *fanpages* acerca de ficção televisiva, principalmente telenovela. Constata-se, por meio das histórias de vida e das atividades em *blogs* e *sites*, que a subjetividade e as performances desses fãs

5. Idem (org.). *Ficção televisiva transmidiática no Brasil: plataformas, convergência, comunidades virtuais*. Coleção Teledramaturgia, v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2011.

6. Idem (org.). *Estratégias de transmediação na ficção televisiva brasileira*. Coleção Teledramaturgia, v. 3. Porto Alegre: Sulina, 2013.

7. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. A autoconstrução do fã: performances e estratégias de fãs de telenovela na internet. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). *Por uma teoria de fãs da ficção televisiva brasileira*. Coleção Teledramaturgia, v. 4. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 17.

8. Professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e coordenadora do Centro de Estudos de Telenovela (CETVN/ECA-USP), do Obitel e do Obitel Brasil.

se constroem intrinsecamente ligadas às narrativas de ficção da televisão por eles acompanhadas.

O segundo capítulo, coordenado por Maria Aparecida Baccega e Marcia Perencin Tondato, da equipe Obitel Brasil/ESPM, realiza um interessante apanhado diacrônico referente à memória midiática, contrapondo o fã tão ativo em *blogs* e *fanpages* de telenovelas aos que integravam os antigos fã-clubes e enviavam cartas para as “colunas dos leitores” de revistas como *Intervalo*, *Amiga* e *Contigo*, espaços que constituíam mediadores importantes da relação ficcional-simbólico/cotidiano-imaginário<sup>9</sup>. Intitulado “Fãs de telenovelas: construindo memórias — das mídias tradicionais às digitais”, o texto aponta que essas antigas revistas já criavam e mantinham um ambiente de estímulo à participação e interatividade — o que, no meio digital, devido à instantaneidade da repercussão de opiniões e comentários, potencializa a característica da telenovela como uma “obra em aberto”, causando, por exemplo, a antecipação de *focus groups* para discussão dos rumos da trama.

Alguns fãs preferem se apropriar de fato nos universos de suas tramas favoritas, investindo em criações literárias que se baseiem naquele mundo ficcional, somente em alguns personagens ou até mesmo em artistas preexistentes. Essas criações foram objeto de análise do capítulo “Entre novelas e novos: um estudo das fanfictions de telenovelas brasileiras (2010-2013)”, texto do Obitel Brasil/UFBA que encerra a primeira parte do livro. A pesquisa, orientada por Maria Carmem Jacob de Souza, observa duas vertentes nas performances das autoras de *fanfictions* de telenovela: enquanto algumas são motivadas somente pela vontade de manifestar nostalgias ou frustrações relacionadas aos conteúdos das ficções televisivas originais, partilhando dessas emoções com a comunidade de leitores, outras canalizam o prazer da escrita e suas pretensões autorais no material, ampliando o universo ficcional da telenovela de base. Em ambos os casos, há uma importância clara dos repositórios e da diversidade de usos das plataformas: no primeiro, prioriza-se a vida social e afetiva de pequenos grupos consumidores de telenovelas; no segundo, cultiva-se e amplia-se o público leitor destas *fanfictions*, distribuídas articuladamente por *sites*, *blogs* e *fanpages*.

A segunda parte do livro se concentra na mobilização de *fandoms* — grupos de pessoas que se unem por um interesse comum, tecendo relações de camaradagem e solidariedade uns com os outros<sup>10</sup> — em torno de teleficções específicas, exibidas entre 2010 e 2014. O primeiro capítulo dessa unidade, resultado das investigações do Obitel Brasil/UFSCar — coordenado por João Massarolo e Dario Mesquita —, lança um olhar ao contexto da emergente produção seriada nacional. “Redes discursivas de fãs da série *Sessão de Terapia*” delineia uma cartografia de discursos e práticas *on-line* dos fãs da temporada 2014 (a última) da ficção televisiva em questão, exibida pelo canal pago GNT. O estudo leva em conta as relações desses discursos e práticas com importantes momentos dramáticos da série, além de extensões transmídia e conteúdos (oficiais e de fãs) que circularam pelas redes durante a exibição da temporada,

9. BACCEGA, Maria Aparecida; TON DATO, Marcia Perencin. Fãs de telenovelas: construindo memórias — das mídias tradicionais às digitais. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). *Por uma teoria de fãs da ficção televisiva brasileira*. Coleção Teledramaturgia, v. 4. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 65.

10. JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008, p. 39.

com destaque para *blogs*, *sites* e plataformas sociais como Facebook, Twitter e Instagram.

A novela *Em Família* (Globo, 2014), de Manoel Carlos, foi objeto de investigação do grupo Obitel Brasil/UFMS, liderado por Veneza Ronsini e Liliane Brignol. O capítulo “Ativismo de fãs e disputas de sentidos de gênero nas interações da audiência de *Em Família* nas redes sociais” aponta que estratégias como *shipping*<sup>11</sup>, mutirão de postagens, *memes* e *fanvideos*, todas relacionadas ao romance das personagens Clara e Marina, ampliaram espaços de discussão social a respeito da homoafetividade. A cultura participativa se alia, portanto, às novas modalidades dos usos sociais e culturais da mídia e a produções de sentidos referentes a temas como orientação sexual e relações de gênero; a telenovela, por sua vez, mesmo com índices de audiência não tão expressivos como outrora, ainda se mostra como um dos mais importantes e amplos espaços de problematização do Brasil — e é justamente “na trajetória de personagens femininas, assim como na das representações do amor e da sexualidade, que se expressa de maneira mais bem acabada essa capacidade de aglutinar experiências públicas e privadas”<sup>12</sup> tão cara ao formato.

O capítulo realizado pela equipe Obitel Brasil/UFRJ investiga o fenômeno da produção de *memes* nas redes sociais. “O riso e a paródia na ficção televisiva transmídia: os vilões em *memes* da internet”, trabalho orientado por Ana Paula Goulart Ribeiro e Igor Sacramento, parte de reflexões concernentes às reconfigurações do papel dos fãs na cultura da trasmídiação para analisar *memes* com vilões das telenovelas *Salve Jorge* (2012/2013), *Amor à Vida* (2013/2014) e *Império* (2014/2015), todas da TV Globo. A circulação de *memes* de personagens de telenovelas, constata-se, é uma atividade simbólica que legitima as ficções televisivas ao mesmo tempo em que altera conteúdos e contextos de forma criativa em muitos aspectos, tais como a paródia e o *remix*.

O capítulo “Telenovelas em redes sociais: enfoque longitudinal na recepção de três narrativas” finaliza a segunda parte do livro. A pesquisa do Obitel Brasil/UFRGS, coordenada por Nilda Jacks e Mônica Pieniz, acompanhou aspectos da nova relação da audiência com a telenovela das nove da Rede Globo a partir de três ficções distintas: *Passione* (2010/2011), *Avenida Brasil* (2012) e *Império* (2014/2015). Apesar de a primeira ter apresentado, por parte da esfera produtora, estratégias mais consistentes de extensão da narrativa em múltiplas plataformas, é na segunda que reside um ponto-chave no que se refere à intensificação de trocas entre produtores e receptores: a grande repercussão de *Avenida Brasil* motivou a emissora a investir na circulação da telenovela pelos ambientes digitais — prova disso é a incorporação de conteúdos criados pelos usuários nas táticas de divulgação da trama, considerada uma “fábrica de *memes*”<sup>13</sup>. Verifica-se, ainda, o fortalecimento das práticas de *shipping*, incipientes dentre os fãs de *Avenida Brasil* e fartamente exploradas no decorrer da exibição de *Império*.

A terceira e última parte do livro abarca questões tangentes à cultura participativa, iniciando-se com trabalho do Obitel Brasil/UFPE, coordenado

11. Do termo inglês *relationship*. Consiste em aglutinar nomes de dois personagens, criando-se uma *hashtag*.

12. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Telenovela como recurso comunicativo. *MATRIZES*, ano 3, n. 1, ago./dez. 2009, p. 26-28.

13. JACKS, Nilda; PIENIZ, Mônica. Telenovelas em redes sociais: enfoque longitudinal na recepção de três narrativas. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). *Por uma teoria de fãs da ficção televisiva brasileira*. Coleção Teledramaturgia, v. 4. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 312.

por Yvana Fechine. Intitulada “Governo da participação: uma discussão sobre processos interacionais em ações transmídias a partir da teledramaturgia da Globo”, a pesquisa compreende o fenômeno da transmídiação subjugado à lógica de um dispositivo midiático de participação — que envolve mecanismos de permissão e interdição, de “gerenciamento” e “governo” das colaborações e das intervenções do público, a partir das estratégias acionadas pela instância produtora. Sob esse prisma, ao observar as ações transmídias desenvolvidas a partir de telenovelas exibidas pela TV Globo em 2015, o texto identifica quatro regimes interacionais: articulação, atuação, apropriação e desvio. Estes estão envolvidos em um processo dinâmico no qual se influenciam e se delimitam reciprocamente, atuantes em um jogo interdiscursivo de equilíbrio estável — como mostra a figura abaixo.

Figura 1. Relação entre regimes de interação e modos de enunciação transmídia



Fonte: Fechine et. al<sup>14</sup>.

O Obitel Brasil/UAM, liderado por Renato Luiz Pucci Jr. e Vicente Gosciola, questionou-se acerca da existência de uma cultura participativa referente ao universo das séries brasileiras; seu foco, porém, ao contrário da equipe Obitel Brasil/UFSCar, residiu na TV aberta. “Televisão brasileira frente à problemática da cultura participativa: os casos de *A Teia* e *O Rebu*”, segundo capítulo da terceira parte do livro, realiza uma análise comparativa de personagens,

14. FECHINE, Yvana. Governo da participação: uma discussão sobre processos interacionais em ações transmídias a partir da teledramaturgia da Globo. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). *Por uma teoria de fãs da ficção televisiva brasileira*. Coleção Teledramaturgia, v. 4. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 352.

15. PUCCI JR., Renato Luiz; GOSCIOLA, Vicente. Televisão brasileira frente à problemática da cultura participativa: os casos de A Teia e O Rebu. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). *Por uma teoria de fãs da ficção televisiva brasileira*. Coleção Teledramaturgia, v. 4. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 393.

16. PIENIZ, Mônica. *Tecnicidade como mediação empírica: a reconfiguração da recepção de telenovela a partir do Twitter*. Tese de doutorado. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

17. MOREIRA, Diego Gouveia. *Cultura participativa na TV Globo: governo da audiência a partir de dispositivos midiáticos de participação*. Tese de doutorado. Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

18. CERQUEIRA, Renata Cristina Bento. *Transmídiação na Rede Globo: análise das estratégias de conteúdo nos sites das telenovelas*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

19. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco. Título do projeto: *TV social: limites e transbordamentos entre a cultura participativa e a estratégia transmídia*. Início: 2014. Orientadora: Yvana Fechine.

narrativas e estilísticas das duas produções da Rede Globo exibidas em 2014, acompanhando a repercussão de ambas nas redes sociais e no portal Gshow. Dessa forma, contrapõem-se as séries a formatos pelos quais os brasileiros apresentam maior inclinação à participação, como a telenovela. Em ambos os casos, no entanto, constatou-se que as possibilidades de transmídiação exploradas pela emissora se restringiam aos níveis mais básicos da cultura participativa; a “perfurabilidade”<sup>15</sup>, isto é, o potencial para que os espectadores se aprofundem em questões suscitadas pelas ficções, fundamentava-se somente nas complexidades e ambiguidades das narrativas.

O último capítulo, desenvolvido pela equipe Obitel Brasil/UFJF — coordenada por Maria Cristina Brandão de Faria e Gabriela Borges —, também tem como objeto a telenovela *O Rebu*, traçando uma cartografia tanto dos mecanismos de produção e das estratégias de transmídiação propostas pela TV Globo quanto da lógica do consumo, analisada sob a óptica do recente fenômeno da *Social TV*. “Cultura participativa na esfera ficcional de *O Rebu*” aponta o *remake* como uma reconfiguração da obra original de Bráulio Pedrosa, exibida em 1974, para estes tempos de tecnologias digitais, capaz de atrair tanto aqueles que tiveram um vínculo afetivo com a trama original quanto os curiosos que apenas “ouviram falar” da produção; essa perspectiva se fez palpável na multiplicidade de fenômenos transmidiáticos — gerada principalmente no âmbito da recepção — relacionadas à trama. Ao comentar os acontecimentos de *O Rebu* nas redes sociais, o público produziu novos significados e, conseqüentemente, expandiu o universo ficcional da telenovela — processo também tangenciado pela equipe Obitel Brasil/UFRJ, recorda-se.

Ao analisarem o *remake* de *O Rebu* no cenário da cultura participativa, Faria e Borges retomam conceitos postulados por Fechine nos dois volumes anteriores da Coleção Teledramaturgia. Fechine, por sua vez, conflui temas e discussões caros a toda a sua trajetória acadêmica — como a noção de dispositivo — aos trabalhos do grupo Obitel Brasil/UFPE; ela e Jacks (Obitel Brasil/UFRGS) orientam suas respectivas equipes numa espécie de *continuum*, aprofundando questões já esboçadas em pesquisas anteriores. Destaca-se, ainda, a convergência de algumas equipes com importantes grupos de pesquisa voltados aos estudos do audiovisual, tais como CETVN (Centro de Estudos de Telenovela), da ECA-USP; GEMInIS (Grupo de Estudos sobre Mídias Interativas em Imagem e Som), da UFSCar; A-Tevê — Laboratório de Análise de Teleficção, da UFBA; e Inovações e Rupturas na Ficção Televisiva Brasileira, da UAM.

Dessa forma, a Rede Brasileira de Pesquisadores de Ficção Televisiva Obitel Brasil se fortalece consoante ao seu principal objeto — o cenário de transmídiação no qual a teleficção atualmente está inserida: as pesquisas e as próprias equipes se retroalimentam, tanto no que tange à afinidade temática quanto às práticas e procedimentos de investigação. Sob esses dois sentidos, a rede caminha num profícuo diálogo com a atual episteme do campo da Comunicação.

Além disso, são notórias as influências das pesquisas do Obitel Brasil nos trabalhos dos demais integrantes das equipes. As teses de Mônica Pieniz<sup>16</sup> (Obitel

Brasil/UFRGS), Diego Gouveia<sup>17</sup> (Obitel Brasil/UFPE) e a dissertação de Renata Cerqueira<sup>18</sup> (Obitel Brasil/UFBA), bem como o doutorado em andamento de Cecília Almeida<sup>19</sup> (Obitel Brasil/UFPE) e as pesquisas das mestrandas Gêsa Cavalcanti<sup>20</sup> (Obitel Brasil/UFPE) e Daiana Sigiliano<sup>21</sup> (Obitel Brasil/UFJF), abordam, sob diversas perspectivas teórico-metodológicas, questões referentes aos fenômenos da transmídiação, cultura participativa e *Social TV*; constituem, portanto, prova irrefutável do fôlego e da consolidação da rede.

As teses de Claudia Freire<sup>22</sup> e Clarice Greco<sup>23</sup>, ambas integrantes do grupo Obitel Brasil/USP, endossam o enunciado do título da publicação aqui reseñhada: é necessária uma pesquisa nacional voltada à prática dos fãs, capaz de “antropofagizar” — no melhor sentido oswaldiano — os estudos estrangeiros ao relacioná-los com o contexto brasileiro, no qual a telenovela (e a própria televisão), mesmo em meio a um cenário dinâmico de convergência e transmídiação, ainda ocupa um espaço central. Percebe-se, mais do que nunca, a operação de uma “modernidade não contemporânea”<sup>24</sup> em nosso país, na qual coexistem “o tradicional e o moderno, culturas étnicas e novas tecnologias, formas de produção artesanal e industrial”<sup>25</sup>.

*Por uma teoria de fãs da ficção televisiva* brasileira lança diversos focos de luz em questões que, provavelmente, serão desdobradas nas próximas pesquisas da rede Obitel Brasil, visando à consolidação de técnicas e métodos concernentes à cultura *fandom* que melhor dialoguem com a realidade brasileira. Primeiro passo nesse sentido, é, contudo, mais um avanço na caminhada de uma rede de pesquisa profícua e visionária. Ao colocar o fã da ficção televisiva como centro de suas pesquisas, o Obitel Brasil nada mais busca que uma maior “compreensão da natureza do vínculo social frente à sociabilidade orquestrada pela mídia”<sup>26</sup>, percepção importante no difuso atual cenário da Comunicação.

Em uma das reuniões do CETVN à qual estive presente, Maria Immacolata Vassallo de Lopes, ao tratar da preponderância das imagens no mundo contemporâneo, rememorou a questão do mito da caverna, pelo qual Platão colocava as imagens como um engano. Para uma sociedade como a ocidental, calcada na razão e na escrita, não é à toa o terror por parte do próprio homem ao encarar um mundo no qual a articulação da tecnologia eletrônica com a vida humana o expõe continuamente a imagens e mais imagens. Nesse decurso, “a Comunicação está no olho do furacão” — palavras textuais de Lopes.

Para onde vão todas essas imagens? Para nuvens? O quanto as pessoas, as ideias, os comportamentos, os movimentos, as interações e a formação das subjetividades são afetados pelo ir e vir de imagens, por todas essas mudanças? O que tudo isso significa, afinal, para o receptor? Todas essas questões, problematizadas por Lopes naquela reunião, reverberam na investigação dos fãs da ficção televisiva brasileira em meio ao cenário transmidiático. Afinal, este fã nada mais é do que um retrato do homem contemporâneo — um homem que está em múltiplas telas.

16. PIENIZ, Mônica. *Tecnicidade como mediação empírica: A reconfiguração da recepção de telenovela a partir do Twitter*. Tese de doutorado. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

17. MOREIRA, Diego Gouveia. *Cultura participativa na TV Globo: Governo da audiência a partir de dispositivos midiáticos de participação*. Tese de doutorado. Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

18. CERQUEIRA, Renata Cristina Bento. *Transmídiação na Rede Globo: Análise das estratégias de conteúdo nos sites das telenovelas*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

19. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco. Título do projeto: *TV social: Limites e transbordamentos entre a cultura participativa e a estratégia transmídia*. Início: 2014. Orientadora: Yvana Fechine.

20. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco. Título do projeto: *Telenovela, Social TV e segunda tela: Processo de virtualização do assistir*. Início: 2014. Orientadora: Yvana Fechine.

21. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Título do projeto: *Social TV: Novos paradigmas de engajamento e participação*. Início: 2015. Orientadora: Gabriela Borges.

## REFERÊNCIAS

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 1997.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). **Ficção televisiva no Brasil: Temas e perspectivas**. Coleção Teledramaturgia, v. 1. São Paulo: Globo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ficção televisiva transmidiática no Brasil: Plataformas, convergência, comunidades virtuais**. Coleção Teledramaturgia, v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2011.

\_\_\_\_\_. **Estratégias de transmidiação na ficção televisiva brasileira**. Coleção Teledramaturgia, v. 3. Porto Alegre: Sulina, 2013.

\_\_\_\_\_. **Por uma teoria de fãs da ficção televisiva brasileira**. Coleção Teledramaturgia, vol. 4. Porto Alegre: Sulina, 2015.

\_\_\_\_\_. Telenovela como recurso comunicativo. **MATRIZES**, ano 3, n. 1, ago./dez. 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

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

22. FREIRE, Claudia. Método de monitoramento de redes sociais: Epistemologia, técnicas e propostas de mineração de bancos de dados para conteúdos gerados por fãs de telenovela em redes sociais. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) — Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

23. GRECO, Clarice. **TV Cult no Brasil: Memória e culto às ficções televisivas em tempos de mídias digitais**. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) — Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

24. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008, p. 214.

25. GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 1997, p. 19.

26. SODRÉ, Muniz. **A ciência do comum: Notas para o método comunicacional**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 187.

# Que horas ela volta?

## Uma crônica cinematográfica

Maria Ignês Carlos Magno

*Doutora em Ciências da Comunicação pela ECA-USP. Professora do mestrado em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi e da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo.*

*E-mail: unsigster@gmail.com*

**Resumo:** O filme *Que horas ela volta?* (2015), de Anna Muylaert, e seu recebimento pela crítica e público, despertou o interesse em entender o porquê de uma história tão simples estar fazendo tanto sucesso. A proposta da resenha é pensar o filme sob a ótica da crônica. Uma crônica cinematográfica.

**Palavras-chave:** cinema brasileiro; crônica; comunicação audiovisual.

**Abstract:** The movie *The second mother* (2015), by Anna Myulaert was acclaimed by audience and critics and has aroused the interest in understanding why such simple story is so successful. The proposal of this review is to think the movie under the chronicle point of view.

**Keywords:** Brazilian cinema; chronicle; audiovisual communication.

*O cronista resgata a engrenagem da vida submersa na asfixia do tempo, e novamente a coloca diante de nossos olhos.*

(Garcia, 2004, p. 79)



Crédito: Reprodução

## 1. INTRODUÇÃO

*Que horas ela volta?*, de Anna Muylaert (2015) é um filme premiado. Percorreu vários festivais de cinema e conquistou dois prêmios importantes: o Prêmio do Público em Berlim e o Prêmio Especial do Júri na seção World Cinema Festival de Sundance. Filme selecionado para representar o Brasil na disputa pelo Oscar é natural que a crítica especializada fizesse análises, comentários, resenhas, ensaios. Assistir ao filme *Que horas ela volta?*, ler as críticas e as resenhas já escritas sobre ele; acompanhar os debates e as diferentes leituras que o filme provoca; ouvir relatos emocionados de alunos de uma escola noturna de alfabetização de jovens e adultos, leva-nos a muitas perguntas: por que um filme tão simples, por que uma história tão comum tem provocado tantas discussões e, ao mesmo tempo, reflexões? Por que esse impacto internacional e nacional? Perguntas que nos colocamos quando também nos percebemos no jogo proposto pela autora Anna Muylaert e como parte da trilogia que compõe uma obra, o público. Como grande parte do espectadores, fiquei emocionada, ri, indignei-me e pensei. Pensei o filme, pensei nas questões acima e, mesmo sabendo que a obra já é um sucesso de público e tem circulado nas salas de aula, gostaria de sugerir a possibilidade de discuti-lo sob a ótica da crônica. Uma crônica cinematográfica. Talvez nisso resida a força do filme. O cronista, nos dizeres de Maria Cecília Garcia: “não fala sobre tudo, sobre os grandes acontecimentos que mudam a vida, comovem as massas, afetam milhões de pessoas; ele fala daquilo que está muito próximo de nós, com o que tropeçamos todos os dias, e, justamente por isso, já não vemos mais”<sup>1</sup>. Anna Muylaert, ao falar do que está muito próximo de nós com o que tropeçamos todos os dias, e, justamente por isso, já não vemos mais, e ao transformar essa fala em imagens, obriga-nos a olhar o cotidiano e ver nesse cotidiano as complexas relações que envolvem o aparentemente insignificante, comum e natural da vida.

Nessa perspectiva, seguindo os ensinamentos de Antonio Candido de que “quando nos colocamos ante uma obra ou uma sucessão de obras, temos vários níveis possíveis de compreensão, segundo o ângulo em que nos situamos”<sup>2</sup>, e considerando o filme como o cronista que “capta a imagem do tempo em movimento [...] cujo valor é dado pelo que contém de significativo e não de curioso, já que sua função é revelar ao leitor (aqui o espectador) o que sempre esteve a seus olhos: as recorrências, as novas formas com que se reveste o velho, o qual pretende de fato atingir, mergulhando no presente”<sup>3</sup>, acredito que uma discussão sobre filme de Anna Muylaert valha a pena.

## 2. NO ROTEIRO — INÍCIO DO PROCESSO DE CRIAÇÃO

Todo filme tem uma gênese e conta uma história. Entre a ideia inicial e a montagem final do filme está o roteiro. Como o filme, todo roteiro tem uma história. Quase nunca pensamos no seu processo. E nele está o início do processo de criação da obra cinematográfica. Escrito para ser transformado em

1. GARCIA, Maria Cecília, 2004, p. 79.

2. CANDIDO, Antonio, s/d, p. 34.

3. RONCARI, Luiz, 1985, p. 18.



Crédito: Reprodução

imagens, o exercício é duplo, o autor pensa o texto e as imagens como parte de um mesmo processo, ou parte de imagens que compõem suas memórias ou seus desejos e cria o texto. A construção das personagens é outra tarefa difícil se considerarmos que dependendo da temática da história é muito fácil cair nos estereótipos e dicotomias como a luta entre o bem e o mal, o bom e mau, o herói e o vilão. Outro elemento importante de conhecermos no processo de criação de um roteiro é a inspiração. Melhor dizendo, inspirações e referências. Inspirações literárias, casos da vida real, outras obras com a mesma temática, enfim, tudo o que possa ser considerado para contar uma boa história. E o mais importante, como contar a história pensada, como compor a temática central com as secundárias, que elementos formais utilizar para atingir o público? Todos esses elementos são essenciais para a construção de uma obra.

O filme conta a história de Val (Regina Casé), uma pernambucana que se mudou para São Paulo a fim de dar melhores condições de vida para sua filha Jéssica (Camila Márdila). Val deixa a filha na sua cidade de origem sob os cuidados de outra pessoa. Em São Paulo, torna-se babá de Fabinho e mora integralmente na casa dos patrões. Treze anos depois, a filha pede ajuda de Val para vir a São Paulo prestar vestibular. A história é simples, mas a ideia e a elaboração do roteiro não. A ideia central e a elaboração do roteiro acompanharam a cineasta e roteirista há mais de 20 anos. Na realidade, de acordo com a diretora, 27 anos. A história foi inspirada em duas personagens reais: Edna, babá de seu filho caçula, e Dagmar, que trabalhou na casa de seus pais quando ela era criança. Dagmar foi a inspiração para construção da personalidade de Val. O processo de elaboração do roteiro foi longo e passou por várias reformulações. Conta a autora que a primeira versão trazia apenas a visão da empregada e a filha Jéssica não vinha para São Paulo estudar, mas para ser cabelereira e depois se tornava babá. Fez laboratórios e mudou o

rumo das personagens. Levou seis meses para encontrar o final. Só conseguiu a solução final para a história quando a diretora de fotografia lhe apresentou o conto “A casa tomada”, do escritor argentino Julio Cortázar. Uma de suas inspirações. As demais inspirações foram: *Cama adentro*, filme argentino de 2004, e mais propriamente *El Custodio*, de Rodrigo Moreno, filme argentino de 2006. Nas palavras de Anna Muylaert, embora *La Nana*, filme chileno de Sebastián Silva, de 2009, seja bastante conhecido, não lhe serviu de inspiração. Outro dado interessante é a do título do filme. Inicialmente o nome seria *A porta da cozinha*, porque, segundo a autora, esse umbral separa a elite do popular no Brasil. No final, optou por outro título porque na realidade quer que todos o assistam.

O tema da empregada doméstica como protagonista não é inédito na filmografia brasileira e latino-americana. Na verdade, esse tema é recorrente em todos os países onde a colonização e a escravidão existiram. Aliás, uma das primeiras lições que os ingleses, os franceses, os alemães e os norte-americanos ensinavam quando colonizavam ou escravizavam os povos, era a capacidade de o serviçal se tornar invisível. Habitar a mesma casa e ser ao mesmo tempo invisível. Também o drama de Val e de Jéssica e de outros personagens que compõem a história do filme, como as diferentes ausências, as partidas, os deslocamentos de pessoas em busca de uma vida melhor nas cidades centrais do país, a invisibilidade dos trabalhadores, os afetos, os estranhamentos também não são novidade na filmografia brasileira. O que diferencia essa comédia dramática é o tratamento dado a esses temas, ou seja, a forma como esses elementos foram pensados e montados para contar a história. Um roteiro dialeticamente construído para mostrar as complexas relações humanas e de trabalho.

### 3. DO ROTEIRO À CRÔNICA CINEMATOGRAFICA

Dos muitos níveis de compreensão possível de uma obra expostos por Antonio Candido<sup>4</sup>, em primeiro lugar estão os *fatores externos* que a vinculam ao tempo e se podem resumir na designação de *sociais*; em segundo lugar, o *fator individual*, isto é, *o autor*, o homem que intentou e realizou, e está presente no resultado; finalmente, o resultado, *o texto*, contendo os elementos anteriores e outros, específicos, que os transcendem e não se deixam reduzir a eles.

Os fatores externos ou os aspectos sociais que vinculam a obra ao tempo são mais facilmente observáveis. Um deles, o tema da ausência. A cena inicial da babá Val e o menino Fabinho brincando na piscina enquanto Val liga para sua filha para “dar um cheiro”, dizer que está com saudades e saber se ela está sendo obediente, e em seguida a pergunta do menino sobre a hora que a mãe volta já nos situa no centro da história. Pela conversa com a filha pelo telefone, sabemos que ela deixou a menina com outra pessoa e veio para São Paulo. Pela pergunta de Fabinho, ficamos sabendo que é a empregada quem cuida integralmente do menino. Os três vivem e sofrem as ausências. Mas Val não é a única

4. CANDIDO, Antonio, p. 34, s/d.

que saiu de sua cidade natal para se deslocar para São Paulo e ganhar a vida para dar conforto à filha, essa também é a realidade de muitos de seus amigos que moram no bairro do Campo Limpo, para onde Val se desloca no final de semana com a empregada que trabalha na outra mansão. Os deslocamentos e as ausências são partes da realidade de muitos migrantes por todo o Brasil. A percepção da invisibilidade é um pouco mais sutil porque é o aparentemente natural. Val mora na casa dos patrões, habita o mesmo teto, é quase da família, está constantemente na casa, mas não pertence a ela como não pertence à família. Como exemplo mais direto dessa presença-ausência, podemos citar as cenas da festa de aniversário de Bárbara, quando Val serve as visitas sem ser vista, e durante uma entrevista sobre tendências e estilos em que Bárbara fala a uma jornalista e Val aparece desfocada no fundo na sala. As diferenças de classe não precisariam ser mencionadas dado que é o aspecto mais visível. O filme ia se chamar *A porta da cozinha* como relatou a autora porque a cozinha é o lugar onde fica a criadagem, o umbral que divide a elite do popular. No entanto, esse aspecto pode ser considerado um dos pontos-chave da trama.

Os conflitos de classe encobertos pela condição e submissão de Val afloram no momento em que a filha Jéssica chega para morar na mansão. A porta da cozinha não existe para Jéssica, ela não é e não se sente menor e nem se submete, é igual, não é empregada e questiona a maneira como a mãe, a quem chama de Val, é tratada. A chegada da filha, que pede para se instalar no quarto de hóspedes para estudar e que circula com naturalidade por todos os lugares da casa, irrita Bárbara, que faz questão de lembrar às duas que a casa ainda é dela.

Finalmente, apenas para citar algumas das temáticas tratadas no filme, são as relações afetivas, tão perturbadoras quanto as ausências. Apesar de tudo, os afetos existem por mais conflituosos que sejam. As circunstâncias da vida embolaram tudo. Val e Fabinho se amam, ela é realmente a sua segunda mãe (*A segunda mãe* é o título dado ao filme no exterior). Val ama a filha, mas a distância criou entre elas um estranhamento e os toques são contidos, os abraços resistentes. Bárbara gosta do filho, mas o distanciamento criado pelas ausências diárias também dificulta os abraços. Quando ela tenta dar um abraço e o filho se retira, ela reclama e diz que até Val, ou seja, a empregada, ele permite que o abrace, mas ela não pode chegar perto. O pai é um ausente total, não conseguimos nem saber se sente alguma coisa pelo filho. Val gosta dos patrões e eles dela, desde que as relações de hierarquia não sejam quebradas. Enfim, são alguns dos aspectos sociais que estão presentes no filme e que podemos identificar, até tecer análises aprofundadas sobre cada um.

O segundo nível de leitura e compreensão de uma obra, o fator individual, o autor, já foi em parte desenvolvido quando comentada a construção do roteiro. Mas é importante acrescentar que uma das marcas do cinema de Anna Muylaert é o olhar sobre o cotidiano, sobre pequenas histórias de família como *Durval Discos*, apenas para citar um como exemplo. Se a crônica, como nos lembra Roncari “usa e abusa da variedade dos pequenos gêneros, dos mais simples aos

mais complexos, na sua composição: nos diálogos do cotidiano, retratos, tipos, cenas cômicas e dramáticas, versos, sonetos, relatos, narrativas, casos, comentários, contos, confissões, descrições líricas, sátiras e paródias [...]”<sup>5</sup> e percebermos que muitos desses elementos não apenas aparecem nos seus filmes, mas são partes constitutivas deles, podemos tentar entender Anna Muylaert como uma cronista e seu cinema como uma crônica cinematográfica. O seu cinema é, como toda obra, “uma realidade autônoma, cujo valor está na fórmula que obteve para plasmar elementos não literários, impressões, paixões, ideias, fatos, acontecimentos que são a matéria-prima do ato criador”<sup>6</sup>. No entanto, e essa é a parte mais importante das três, a importância de sua obra (o filme) “quase nunca é devida à circunstância de exprimir seu aspecto da realidade, social ou individual, mas à maneira por que o faz. No limite, o elemento decisivo é o que permite compreendê-la e apreciá-la mesmo que não soubéssemos onde, quando, por quem foi escrita”<sup>7</sup>. Gostaria de retomar o início do texto e as questões colocadas para tentar fechar a leitura proposta nesta resenha.

Uma das questões era tentar entender por que um filme tão simples teve a recepção que teve e provocou tantas críticas e reflexões. Além de entender que um dos motivos se deva ao fato de ele ser uma crônica do cotidiano, daí o impacto que causa nas pessoas nos diferentes países onde o filme tem sido apresentado, quero chamar a atenção para a dialética interna do texto e para a composição do todo e das partes, e a maneira como a autora organiza a matéria-prima de seu filme. Apenas para exemplificar, se atentarmos para as duas partes do filme e os subtítulos que os acompanham, “minha filha voltou”, e no final, “minha família voltou”, podemos entender a dialética existente no roteiro e nas imagens. A história e a vida de Val junto com a família de Carlos, Bárbara e Fabinho seguia o fluxo normal das relações entre patrões e empregada. Após o telefonema da filha pedindo ajuda, dois fatos são essenciais na vida de Val: a vinda da filha que não via há 13 anos e como fazer já que não tinha casa própria para acolher Jéssica, mais a revolução que a vinda da filha provocaria na vida de todos. A vinda e o comportamento da filha na casa onde Val trabalhava é o ponto essencial tanto do estranhamento como da tomada de consciência. Jéssica era o elemento estranho na família e na vida de todos, inclusive de sua mãe. Sua interferência na vida da casa, das personagens e do espectador é direta. O estranho que atravessa e altera a aparente normalidade. De todas as mudanças, a mais forte é a de Val no tocante à personagem e na estrutura do filme. Se do ponto de vista social, ela torna visível todas as diferenças de classe e de comportamento, do ponto de vista formal a chegada da filha representará a superação da linearidade imaginada do filme, o rompimento do círculo do eternamente igual e insuperável. Anna rompe com o círculo do mesmo e da continuidade das relações sociais e de trabalho eternizadas desde a colonização. O mesmo destino da mãe: a existência de um filho, a vinda para os centros econômicos avançados em busca de trabalho para dar condições ao filho deixado para trás. Como cabelereira primeiro e depois como babá, nada mais óbvio e natural. No momento em que Val descobre que Jéssica tem um

5. RONCARI, Luiz, op. cit., p. 14.

6. CANDIDO, Antonio, p. 34, s/d.

7. Idem, ibidem.

filho chamado Jorge e que o deixou no interior de Pernambuco para trabalhar em São Paulo, temos a superação, a dialética propriamente dita tanto no enredo como na estrutura do roteiro. Quando Val resolve que deixará o emprego para cuidar da filha e do neto que também desconhece e fala para a filha “buscar o Jorge”, tudo muda. Jéssica sai de cena sorrindo ao saber que Val ajudaria a criar Jorge e o sorriso de Val tomando café na xícara que havia dado para a patroa e essa relegou, fecha o círculo. Nada mais a ligava à casa dos patrões desde que Fabinho, após ter fracassado no vestibular, havia ido para a Austrália fazer intercâmbio. Jéssica passa no vestibular, portanto, a história será outra, e os laços entre mãe e filha foram refeitos. A sua família estava de volta.

## REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. Primeiro volume (1750-1836). São Paulo: Editora Martins Fontes S.A., s/d.

\_\_\_\_\_. **Literatura e Sociedade**. Estudos de teoria e história literária. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2014.

GARCIA, Maria Cecília. **Reflexões sobre a crítica teatral nos jornais**. Décio de Almeida Prado e o problema da apreciação da obra artística no jornalismo cultural. São Paulo: Editora Mackenzie, 2004.

**Que horas ela volta?** Roteiro e direção: Anna Muylaert. 2015.

RONCARI, Luiz. A estampa rotativa na crônica literária. **Boletim Bibliográfico da Biblioteca Mário de Andrade**, v. 46, p. 9-16, 1985.



# Atividades com Comunicação & Educação – Ano XXI – n. 1

Ruth Ribas Itacarambi

*Doutora pela Faculdade de Educação da USP. Educadora aposentada do IME-USP. Pesquisadora e professora do Instituto Singularidades. Coordenadora do grupo GCIEM (Grupo Colaborativo de Investigação em Educação Matemática).*

*E-mail: acarambi@usp.br*

*“...todas as características importantes da democracia têm um caráter dialógico que une de modo complementar termos antagônicos...”  
(Morin, Edgar)<sup>1</sup>*

*No ensino, qualquer decisão é o resultado consciente do papel que se atribui aos sistemas educativos. Essa função social corresponde à concepção que se tem sobre o tipo de pessoa que se quer formar e, como consequência, do modelo de sociedade que se deseja.  
(Zabala, Antoni)<sup>2</sup>*

Nesta edição não seria possível deixar de lado a análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico: Base Nacional Currículo Comum (BNC). A necessidade do documento está definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e o Plano Nacional de Educação, de 2014, que determinam que o governo federal estabeleça uma Base Nacional Comum Curricular (BNC) para todas as etapas da educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O documento final sobre a BNC deverá estar pronto em 2016. Ele deve impactar o planejamento das escolas, a formação inicial dos docentes, o sistema de avaliação e os materiais didáticos.

Na opinião dos pesquisadores da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)<sup>3</sup>, são diferentes as interpretações sobre como deve se constituir essa Base Nacional Comum do Currículo. Alguns falam de currículo mínimo, ou de currículo unificado, ou de conteúdos a serem ensinados em todas as escolas brasileiras, outros de conhecimentos comuns e de direitos a aprendizagem e desenvolvimento. Essas diferentes interpretações são a expressão de que esse é um espaço de disputas de poder pela definição de um projeto de formação e pela seleção e distribuição dos conhecimentos relevantes na sociedade atual.

A partir dos artigos desta edição, vamos propor uma reflexão centrada na Educomunicação. Começamos com o artigo de Ismar de Oliveira Soares: “A

educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico”. O artigo diz respeito a um momento histórico na definição das políticas de Educação, no Brasil, e busca colher e avaliar informações sobre o pensamento da sociedade brasileira quanto aos possíveis processos de aproximação entre a Comunicação, suas linguagens e tecnologias e a Educação Básica.

O artigo analisa a posição da Anped e de gestores de escolas particulares, e considera que de acordo com a conclusão da reunião, em novembro de 2015, o argumento mais forte a favor de um currículo padronizado foi o de que tal disposição garantiria o direito de oferta de um mesmo ensino para todos os estudantes do país. Parecem optar por uma espécie de solução de compromisso: a defesa por um currículo nacional baseado num núcleo de conhecimentos comuns, mas que, em contrapartida, garanta a expectativa de respeito à cultura local e à diversidade.

O artigo de David Buckingham, “A evolução da educação midiática no Reino Unido: algumas lições da história”, apresenta a educação midiática no Reino Unido e sua história. Segundo o autor, a educação midiática tem sido um elemento constante no currículo escolar por cerca de 25 anos, mas enfrenta desafios crescentes na última década.

Falar de Educomunicação é, também, falar de formação de professores. Para isso, escolhemos o artigo de Fernandes Dourado: “Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas”, que contextualiza a política de formação dos profissionais para o magistério da educação básica no Brasil e, desse modo, retoma analiticamente os marcos legais, diretrizes e bases para as políticas, programas e ações nesse campo. Segundo o autor, desenvolve a análise do Plano Nacional de Educação (2014/2014), do Parecer (CNE/CP 2/2015) e da Resolução (CNE/CP2/2015) que definem as novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Traz a reflexão:

É fundamental romper com propostas político-pedagógicas para a formação de profissionais do magistério que tenha por foco apenas o saber fazer, o municiamento prático, bem como com concepções que advogam a teoria como o elemento fundante para a formação, ignorando, em muitos casos, a importância da produção e práticas pedagógicas, o estágio supervisionado, dentre outros.

O esforço político, portanto, é o de garantir as condições objetivas — gestão e financiamento — para que as Diretrizes Curriculares Nacionais, em sintonia com a política nacional de formação de professores, se materializem na interseção educação básica e superior e por meio da efetiva garantia da profissionalização dos professores.

Lembramos que para pensar num projeto curricular comum seria preciso definir o tipo de educação que se pretende oferecer às crianças e aos jovens do Brasil, de hoje. Na perspectiva de pensar um projeto curricular que pretenda oferecer o mesmo tipo de educação às crianças e jovens, temos o artigo de Ariane Porto Costa Rimoli, “O mundo da comunicação e o mundo da criança”. No qual a autora considera que a mídia se apresenta como o espaço privilegiado para os diálogos e monólogos acerca da infância e juventude e, também, para

1. Morin, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

2. Zabala, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: Uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Armed, 2012.

3. Disponível em: <[www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curriculo-para-educacao-basica-em-disputa](http://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curriculo-para-educacao-basica-em-disputa)>.

as próprias crianças refletirem sobre a sociedade e seu espaço de representação. Estaria contemplando: “O direito de se expressar e interagir a partir das linguagens do corpo, da fala, escrita, das artes..., assim como de informar e de se informar, por meio dos vários recursos de comunicação”, apontado entre os doze direitos no texto do BNC.

Na mesma direção, temos o artigo de Vera de Fátima Vieira: “Educomunicação pela cidadania das mulheres”. Segundo a autora, com a revolução das TIC, o avanço do trabalho pela equidade das relações sociais de gênero depara-se com o desafio da mudança de mentalidade. Concomitantemente com a revolução tecnológica, ocorrem as revoluções do aprendizado e da expressão pessoal e interpessoal, acarretando outras formas de representação da mulher em função das novas dinâmicas comunicacionais. Embora considere que apesar do avanço significativo na condição de vida da mulher, intensificado nas últimas décadas graças ao impulsionamento dado pelo movimento feminista, permanece o impasse na busca da igualdade na divisão dos espaços público e privado.

As atividades desta edição estão organizadas nos seguintes temas:

- Educomunicação na definição das políticas de Educação no Brasil.
- Formação de profissionais do magistério da educação básica.
- Diálogos e monólogos acerca da infância e da juventude.
- Mudança de mentalidade.

## PRIMEIRA ATIVIDADE

### *Educomunicação na definição das políticas de Educação no Brasil*

A atividade está organizada para os cursos de graduação, em particular, os cursos de Comunicação e Pedagogia e tem como apoio o artigo de Ismar de Oliveira Soares, “A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico”. O artigo comenta a definição das políticas de Educação, no Brasil, e o autor busca colher e avaliar informações sobre o pensamento da sociedade brasileira quanto aos possíveis processos de aproximação entre a Comunicação, suas linguagens e tecnologias e a Educação Básica. E o artigo de David Buckingham, “A evolução da educação midiática no Reino Unido: algumas lições da história”, que apresenta a reflexão sobre o desenvolvimento da educação midiática como parte de um movimento mais amplo no sentido da democratização.

A atividade está organizada na seguinte sequência didática.

1. Propor a leitura do artigo de Soares, tendo como roteiro a discussão das questões:
  - Por que o autor comemora o simples anúncio da intencionalidade de se introduzir, na educação básica, elementos inerentes ao universo da sociedade da comunicação e da informação?
  - Qual é a posição da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), sobre as orientações do BNC

(Base Nacional Curricular) do MEC que apresenta um currículo nacional baseado num núcleo de conhecimentos comuns? Como subsídio para essa questão sugerimos os *sites* <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>, <[www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curriculo-para-educacao-basica-em-disputa](http://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curriculo-para-educacao-basica-em-disputa)>.

- Como é abordada a garantia de respeito à cultura local e à diversidade?
  - Qual foi a participação dos professores da escola básica na elaboração dessa proposta?
2. Fazer a síntese das considerações, em grupo.
  3. Solicitar que os alunos consultem no *site* do MEC pelo menos três pareceres de leitores críticos e sugerir que busquem as contribuições relacionadas às suas áreas de conhecimento. Consultar o *site*. <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca>>.
  4. Discutir com os alunos a colocação de Sandra Selles, presidente da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec) que ressalta preocupação com a "posição subalterna historicamente dispensada aos professores da Educação Básica nos processos de produção curricular e de políticas educacionais".
  5. Fazer a leitura do artigo de Buckingham, em particular, o item "Democratização e defensividade", no qual a democratização é apontada como construção de ligações entre a cultura da escola, a da casa e a de seus pares e a defensibilidade como proteção dos estudantes contra o que se considera efeitos negativos da mídia.
  6. Propomos fechar a atividade com o artigo de Soares pesquisando os "Doze Direitos de Aprendizagem"<sup>4</sup> e analisando as três perspectivas de direito de interesse imediato para a prática proposta no artigo:
    - *O direito a prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro* (para o que torna-se indispensável a construção de um ecossistema comunicativo aberto e democrático).
    - *O direito de se expressar e interagir a partir das linguagens do corpo, da fala, escrita, das artes...*, assim como de informar e de se informar, por meio dos vários recursos de comunicação (como é próprio do ideário educomunicativo).
    - *O direito de participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva...*, dispondo-se a enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesse (tema inerente ao da gestão das relações de comunicação no interior do espaço escolar e fora dele).

## SEGUNDA ATIVIDADE

### Formação de profissionais do magistério da educação básica

A reflexão sobre o tema tem como apoio o artigo de Luiz Fernandes Dourado "Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e

4. Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/09/BNCC>>.

perspectivas”, que tem como objetivo contextualizar a política de formação dos profissionais para o magistério da educação básica no Brasil. A abordagem do autor tem por eixo a pesquisa documental e destaca-se a centralidade conferida à Base Comum Nacional pelo Parecer CNE/CP n. 2/2015 e Resolução CNE/CP n. 2/2015, como referência para a valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho no país.

O estudo do tema está organizado na atividade a seguir, que é destinada aos alunos de graduação das licenciatura e professores.

1. Fazer a leitura do item “A formação de profissionais do magistério da educação básica no Brasil: breves considerações históricas” do artigo, apontando os órgãos citados e suas competências.
2. O autor discorre que: “Nas últimas décadas, o debate sobre a formação de profissionais do magistério vem se intensificando e tem se traduzido em campo de investigações margeados por disputas de concepções”. Identifique as disputas descritas.
3. Diante das disputas, o autor considera que: “É fundamental romper com propostas político-pedagógicas para a formação de profissionais do magistério que tenha por foco apenas o saber fazer, o municiamento prático, bem como com concepções que advogam a teoria como o elemento fundante para a formação, ignorando, em muitos casos, a importância da produção e práticas pedagógicas, o estágio supervisionado, dentre outros”. Discuta em grupo a consideração do autor e como ela afeta sua formação profissional.
4. Quais são os princípios norteadores das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos profissionais do magistério?
5. Qual é a sua posição sobre a conclusão do autor: “O esforço político, portanto, é o de garantir as condições objetivas — gestão e financiamento — para que as Diretrizes Curriculares Nacionais, em sintonia com a política nacional de formação de professores, se materializem na interseção educação básica e superior e por meio da efetiva garantia da profissionalização dos professores”.

## TERCEIRA ATIVIDADE

### *Diálogos e monólogos acerca da infância e da juventude*

Numa sociedade cada vez mais permeada pelas mídias e por tecnologias, como convivem as crianças com suas imagens e experiências e que formas de perceber o mundo são construídas? No artigo de Ariane Porto Costa Rimoli, “O mundo da comunicação e o mundo da criança”, a autora considera que a mídia se apresenta como o espaço privilegiado para os diálogos e monólogos acerca da infância e juventude.

A atividade tem como público-alvo os professores e alunos de Pedagogia e Comunicação.

1. Propor a leitura crítica do artigo e abrir um fórum com as seguintes questões:
  - Na opinião da autora qual a relação entre esses dois mundos: o mundo da comunicação e o mundo da criança?
  - Na sua opinião, qual a relação entre as mídias e as crianças?
  - Que programas e produtos são destinados a processos comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais?
  - Desses programas, quais estão as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem?
2. Fazer a síntese das considerações no fórum e registrá-la em um texto narrativo para ser postado, via portal ou *blog*, na internet.
3. Comentar a afirmação da autora: “A mídia se apresenta como o espaço privilegiado para os diálogos e monólogos acerca da infância e juventude. Porém, essa mediação, ao mesmo tempo em que é aceita, é contestada”.
4. No artigo, a autora cita o Conselho Global de Juventude e Mídia — Global Youth Media Council (GYMC) e apresenta questões e recomendações. Fazer a leitura das recomendações e discutir em grupo o significado dessas recomendações para a formação dos jovens cidadãos.

## QUARTA ATIVIDADE

### *Mudança de mentalidade*

Discutir a mudança de mentalidade nas relações sociais de gênero é apresentado como desafio no artigo de Vera de Fátima Vieira, “Educomunicação pela cidadania das mulheres”, que discute sobre como a revolução das TIC pode acarretar outras formas de representação da mulher em função das novas dinâmicas comunicacionais.

A atividade está organizada de modo que seja acessível a diferentes públicos, professores e alunos, cabe ao aplicador adaptá-la a seu público-alvo.

1. Pesquisar nas diferentes mídias visuais (cinema, televisão, internet etc.) e mídia impressa (jornais, revistas etc.) a representação da mulher.
2. Discutir as informações coletadas.
3. Ler o artigo de Vieira, em particular a consideração: “A recente revolução comunicativa que traz ao movimento feminista perspectivas pungentes na luta pela transformação das relações sociais de gênero”.
4. Voltar ao texto e ler o item: “As mídias como instrumentos de transformação da realidade”. Fazer um resumo das principais estatísticas apontadas e seus comentários.
5. Propor que assistam o filme *Que horas ela volta?* e, em seguida, leiam a resenha presente nesta edição.
6. Fazer a síntese dos diferentes papéis representados pelas personagens femininas do filme.