

Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP – Ano XXI – n. 2 – jul/dez 2016
Fundada em 1994

Comunicação & educação

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

Comunicação & Educação / Revista do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. – Ano 21, n. 2 (jul – dez. 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. Maria Cristina Mungioi

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 Mungioi (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 Fíguro (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 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 (Latindex) e Rebeca (ECA-USP).



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

Editores: Adilson Odair Citelli e Roseli Fíguro

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

Alberto Maldonado
Alexandre Barbosa
Cilene Victor
Denise Cogo
Eduardo Vicente
Ismar Soares
Marcos Zibordi
Maria Aparecida Baccega
Ruth Ribas Itacarambi
Tatiana Gonçalves Teixeira

EDITORIAL

Comunicação & Educação reitera neste número o amplo diálogo que sempre procurou estabelecer com a sociedade, sobretudo com professores e estudantes. Em um momento tão difícil que atravessamos, no Brasil e no mundo, com retrocessos nas políticas públicas e ascensão de posições reacionárias e xenófobas, é preciso firmar compromissos com a democracia e com o ensino público gratuito de qualidade para todos. Parte fundamental desse compromisso é defender o direito à liberdade de expressão e o acesso à informação a partir de fontes plurais e representativas do conjunto da sociedade.

A revista Comunicação & Educação está voltada à formação crítica e humanista. É neste diapasão que compreende a presença das tecnologias da informação e da comunicação, também discutidas neste número, sendo por nós vistas como parte do processo social e cultural, podendo colaborar na melhoria das condições de vida, na ampliação dos processos democratizadores, nas ações inovadoras das pessoas.

A nossa revista tem a preocupação permanente de ampliar os circuitos do discurso científico, levando-o para além dos muros da universidade, em amplo diálogo com a sociedade. Para isso, contamos com nossos leitores como interlocutores privilegiados, vozes ampliadas nas trocas de saberes tão necessárias para escaparmos das lógicas que cada vez mais tudo restringem às dinâmicas e necessidades do mercado.

Os Editores.

Sumário

APRESENTAÇÃO / PRESENTATION

- Nos 50 anos da ECA-USP, a educomunicação alcança maturidade acadêmica e legitimidade política / During ECA-USP's 50th anniversary, educommunication reaches academic maturity and political legitimacy
Ismar de Oliveira Soares 7

ARTIGOS NACIONAIS / NATIONAL ARTICLES

- De Curitiba para Moçambique: ações de educomunicação e comunicação popular / From Curitiba to Mozambique: educommunication and popular communication actions
Guilherme Carvalho, Toni André Scharlau, Evanise Rodrigues Gomes 15

- Educomunicação científica: rádio, jornalismo e popularização das ciências na construção da cidadania / Scientific educommunication: radio, journalism and popularization of sciences in the construction of citizenship
Patrícia Maria Martins Nápolis, Alessandro Augusto Barros Façanha e Jociara Pinheiro Luz..... 27

- Rap da roça – Diálogos políticos entre a juventude do campo e da cidade / Rap from the countryside – political dialogs between countryside and urban youth groups
Pablo Nabarrete Bastos..... 39

- O jornalismo e os professores: os jogos de imagens / Journalism and teachers: pairing of images
Katia Zanvettor Ferreira..... 49

- O que é autor de telenovela? / What is telenovel?
Marines Boncoski Brizola e Marlene Gonçalves Mattes..... 59

ARTIGO INTERNACIONAL / INTERNATIONAL ARTICLE

- Política pública: a televisão infantil na educação infantil / Public politics: television for children in childhood education
Valerio Fuenzalida 69

EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE

- Educomunicação e Mediação Escolar: Um projeto educucomunicativo para a relação Criança, Desenho Animado e Consumo / Educommunication and School Mediation: an educucommunicative project for the tripod: child, cartoons and consumism
Ana Lucia Penteado Brandão Prado e Maria Cristina Mungióli..... 87

ENTREVISTA / INTERVIEW

Precisamos de uma revolução educomunicativa para transformar o mundo / We need an
educommunicative revolution to change the world

Ignacio Aguaded..... 97

CRÍTICA / CRITIQUE

O jovem Boal e a censura ontem e hoje / The young Boal and censorship before and today

Celso Frederico103

DEPOIMENTO / TESTIMONY

Ruth Ribas Itacarambi e a trajetória da criação das atividades para sala de aula / Ruth Ribas
Itacarambi and the trajectory of activities for the classroom

Ruth Ribas Itacarambi.....113

POESIA / POETRY

Pier Paolo Pasolini, poeta / Pier Paolo Pasolini, poet

Arlindo Rebechi Junior127

RESENHAS / REVIEWS

*A Negra de... e Moolaadè. Que África e teorias as lentes de Ousmane Sembène nos revelam? / The
Black Girl and Moolaadè. Which Africa and theories do the lens of Ousmane Sembène show us?*

Maria Ignês Carlos Magno e Celia Cristina Torres.....135

Paralelo entre práticas brasileiras e lusitanas de assistir a telenovela contribuem para reflexões
sobre papel do consumo / Parallel between Brazilian and Portuguese practices of watching
soap operas contribute for reflections on the consumism role

Andréa Antonacci.....149

Os Gêneros e Formatos da Ficção Televisiva Reinventados na Ibero-América / Genres and
formats of fiction television reinvented in Ibero-America

Tissiana Nogueira Pereira155

ATIVIDADES EM SALA DE AULA / ACTIVITIES IN THE CLASSROOM

Atividades em *Comunicação & Educação* – Ano XXI – n. 2 / Activities in *Communication &
Education* — Year XXI — n. 2

Ruth Ribas Itacarambi.....161

Nos 50 anos da ECA-USP, a Educomunicação alcança maturidade acadêmica e legitimidade política

Ismar de Oliveira Soares

Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação (www.abpeducom.org.br).

E-mail: ismarolive@yahoo.com

Enumerar estes acontecimentos permite ao leitor elaborar sua própria imagem a respeito da natureza do movimento que mobilizou, nas últimas décadas – com a visível contribuição do Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP e do Núcleo de Comunicação e Educação – diferentes gerações de agentes sociais, em todo o país, em torno de uma práxis que tem sido capaz de realizar uma costura intergeracional a partir da utopia da transversalidade das relações de comunicação nas práticas educativas.

Referimo-nos a um conjunto de eventos que se sucederam, entre os quais:

1. COLÓQUIOS E CICLOS DE ESTUDO

- O II Colóquio Mato-Grossense de Educomunicação e I Seminário Virtual de Práticas Educomunicativas, em Alto do Araguaia, MT, de 13 a 18 de junho;
– O Colóquio Ibero-Americano e Catarinense de Educomunicação e VI Colóquio Catarinense de Educomunicação, em Florianópolis, SC, de 1 a 2 de setembro;
- O Ciclo da Intercom, no XXXIX Congresso da entidade sobre “Comunicação e educação: caminhos integrados para um mundo em transformação”, São Paulo, SP, de 5 a 6 de setembro, com o tema “Comunicação e Educação, Caminhos Cruzados”;
- O GP em Comunicação e Educação do XXXIX Congresso da Intercom (São Paulo, 7 e 8 de setembro), com o tema educação presente em 50% dos *papers* apresentados.
- *Reunião* de especialistas em educação midiática do Chile e do Brasil, no dia 27 de outubro, no *campus* da Universidad Mayor de Chile, na cidade de Santiago, para discutir processos de articulação de políticas públicas de educação midiática e de educomunicação nos dois países.

2. PROJETO INOVADOR

- Projeto Geraçãocidadã.2016, unindo, numa perspectiva interinstitucional, professores e dois grupos de alunos vinculados ao Colégio Dante Alighieri, da rede particular de ensino de São Paulo, e à CEU-EMEF Casa Blanca, da Diretoria de Educação de Campo Limpo, da SME-SP, com a promoção de atividades educacionais colaborativas, envolvendo adolescentes, assistidos pelo NCE-USP e pela ABPEducom – Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação, com a utilização de um estúdio móvel de audiovisual, instalado num antigo ônibus escolar do Dante. O projeto se desenvolveu ao longo de todo o ano de 2016, tendo sido concluído no dia 29 de outubro e apresentado por seus protagonistas (os adolescentes) no VII Educom (3 de novembro) e no espaço do Senado Federal (7 de novembro).

3. SEMINÁRIOS

- O *Seminário sobre Educomunicação e práxis social: perspectivas epistemológicas em debate na Europa e no Brasil* (São Paulo, SP, 20 a 31 de agosto), no contexto dos 50 anos da ECA-USP e dos 20 anos do NCE-USP, com a presença do professor visitante José Ignacio Aguaded Gómez, diretor da revista *Comunicar*, de Huelva, Espanha.

- O *VII Encontro Brasileiro de Educomunicação*, da ABPEducom, com o tema: “Mídia e alfabetização midiática: novos paradigmas para o diálogo intercultural” (São Paulo, 3 a 5 de novembro), no contexto do V Global MIL Week, da Unesco.

- O Seminário do Conselho de Comunicação Social do Congresso Nacional sobre “Educação midiática e informacional no Brasil – um olhar a partir da perspectiva da Unesco”, ocorrido em Brasília, no dia 7 de novembro.

No conjunto desses eventos foram apresentados 260 trabalhos em 80 painéis, com a participação direta de aproximadamente 2 mil interessados.

4. EDUCOMUNICAÇÃO DE SANTIAGO A SÃO PAULO

Chamou a atenção a natureza de alguns desses eventos, especialmente os ocorridos entre outubro e novembro de 2016, mobilizando especialistas, crianças e jovens, em cidades como Santiago, São Paulo e Brasília.

A reunião de 27 de outubro, no *campus* da Universidad Mayor, aproximou pesquisadores e promotores de práticas na interface Comunicação/Educação do Chile e do Brasil, visando um mútuo conhecimento. Dentre os participantes encontrava-se Valério Fuenzalida, conhecido promotor da educação midiática, na década de 1980, e voltado, atualmente, para os estudos de recepção, bem como para as relações entre a infância e a televisão. O diálogo que se estabeleceu foi marcado pela rememoração dos encontros sobre “Educação para a Televisão”, ocorridos entre 1985 e 1991, respectivamente, em Santiago, Curitiba, Buenos

Aires e Las Vertientes, no Chile, com o apoio da Unesco, momento em que se promoveu uma primeira sistematização do pensamento latino-americano sobre metodologias dialéticas de educação para a comunicação. Recordou-se, na ocasião, que o livro que sumarizou os resultados dos quatro encontros (*Educación para la Comunicación, Manual Latino-americano*), editado por Ceneca (Santiago, 1992), ofereceu importantes referenciais para a consolidação do pensamento educacional na ECA-USP no final dos anos de 1990.

O encontro da Universidad Mayor de Chile representou um passo significativo na reaproximação entre estudiosos latino-americanos do campo da educação midiática. Outro passo viria a ocorrer nove dias depois, em São Paulo, no dia 5 de novembro, na reunião promovida pela ABPEducom, no *campus* da ECA-USP, com 95 especialistas do Brasil, Cuba, Equador, Argentina, Colômbia e México, tendo como meta o desenho de um programa de mobilização pela educação na América Latina.

Na sequência ao evento do Chile, ocorreu, na ECA-USP, entre 3 e 5 de novembro, o *V Global MIL Week* (Semana Global sobre Media and Information Literacy), numa promoção da Unesco. Integrando a semana, a ABPEducom e o NCE-USP promoveram o *VII Encontro Brasileiro de Educomunicação*, com 36 painéis, por onde circulou um total de 400 inscritos interessados em conhecer as contribuições de 136 autores de artigos sobre o tema do evento: “Mídia e alfabetização midiática: novos paradigmas para o diálogo intercultural”.

O Painel 1 do VII Educom, com duração de cinco horas, foi constituído pela apresentação, por seus próprios protagonistas, de uma série de práticas educacionais envolvendo crianças de 6 a 9 anos (Rádio Cartola, da SME-SP); adolescentes de 10 a 14 (Projeto Educom.geraçãocidadã.2016, interinstitucional, unindo escola privada e pública); jovens de 15 a 17 (Projeto Idade Mídia, do Colégio Bandeirantes e Imprensa Jovem, da SME-SP); além de jovens-adultos de 18 a 25 anos (Revista *Viração* e Projeto Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadores).

Na sessão de encerramento do Global MIL Week, a canadense Carolyn Wilson, em diálogo com o presidente da ABPEducom, presente à mesa, rememorou sua vinda ao Brasil, em 1989, quando era uma jovem professora, tendo participado ativamente do *International Congress on Communication and Education*, promovido pelo NCE-USP, em São Paulo. Em sua fala, Carolyn garantiu que foi visivelmente impactada pelo pensamento brasileiro em torno da relação comunicação/educação. Por seu lado, Alton Grizzle, da Unesco, confessou publicamente que ficou impressionado com a vitalidade do conceito da educação e com a presença das crianças e jovens no evento global.

Uma das últimas intervenções da sessão de encerramento do evento internacional coube a um dos adolescentes da Imprensa Jovem, integrado à cobertura educacional do evento, que pediu mais espaço para as crianças em futuros encontros sobre o tema da educação midiática: “As crianças e os jovens têm muito o que dizer”, afirmou ele.

Ganhou, igualmente, destaque a presença, em frente ao prédio central da ECA, do estúdio móvel do projeto Dante em Foco, com adolescentes do Colégio Dante Alighieri realizando entrevistas com especialistas internacionais, em inglês e espanhol.

5. BRASÍLIA: A LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ESPAÇO DO CCS

A TV Senado transmitiu para todo o país, na manhã do dia 7 de novembro em Brasília, as atividades do seminário promovido pelo Conselho de Comunicação Social do Congresso Nacional, com o título: “Educação midiática e informacional no Brasil – um olhar a partir da perspectiva da Unesco”.

Coordenado pelo presidente da ABPEducom, o seminário contou com as presenças das professoras Raquel Paiva, pesquisadora do Laboratório de Estudos em Comunicação Comunitária da UFRJ, e Sandra Zita Silva Tine, assessora técnica da Coordenação Geral do Ensino Fundamental, Diretoria de Currículos e Educação Integral, da Secretaria de Educação Básica do MEC. Pela Unesco, falou Alton Grizzle – diretor de Desenvolvimento da Mídia e da Liberdade de Expressão e Coordenador do Programa GAPMIL (Global Alliance for Partnership on Media and Information Literacy).

A grande novidade da mesa foi contar com a intervenção das adolescentes Clarice Villari (aluna do Colégio Dante Alighieri de São Paulo); e Maria Eduarda Silva de Oliveira (aluna do CEU-EMEF Casa Blanca de São Paulo), que apresentaram o projeto Educom.geraçãocidadão.2016, que uniu o Colégio Dante Alighieri e a EMEF Casa Blanca, numa proposta educacional interinstitucional, assistida pela ABPEducom e pelo NCE-USP. Na plateia, junto com os membros do Conselho (representantes da grande mídia, trabalhadores do setor das comunicações e representantes da sociedade civil), estavam as adolescentes Júlia Assis Azevedo e Maria Beatriz do Nascimento Manuel, vinculadas ao mesmo projeto, assim como as professoras que as acompanhavam: Verônica Martins Cannetá e Lucilene Varandas.

Todos os cinco integrantes do painel – incluindo o representante da Unesco – referiram-se à educomunicação como um caminho para as políticas públicas de educação no Brasil.

Sandra Zita Tiné, da Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do MEC, abordou, em sua exposição, a experiência do projeto Mais Educação, do MEC, que atende, no momento, a 4 milhões de meio de alunos, que se expressam por meio de jornais e rádios escolares, em atividades inerentes ao universo da “Comunicação, Mídias e Tecnologias da Informação”.

Raquel Paiva, professora da UFRJ, destacou a importância de habilitar os cidadãos de todas idades, gêneros e qualquer nível de instrução a ler, a interpretar as produções midiáticas:

A relação entre educação e comunicação está dada desde o início de todas as discussões em torno do consumo das produções midiáticas. O que eu valoro como ponto fulcral na atuação da proposta da Educomunicação é o fato de ela ter se transformado numa presença concreta, em inúmeras escolas, há praticamente duas décadas, principalmente pelo fato de aliar ao questionamento crítico o aspecto da produção. Quando a escola insere a produção, ela entra na seara do lúdico, e é essa, talvez, a única esfera capaz de fazer frente a esse do universo dominado pelo sensório.

Alton Grizzle viu pontos de contato entre a proposta da Unesco e as práticas defendidas pelos educadores na América Latina. Afirmou ele:

A Unesco usa a expressão 'informação e alfabetização midiática', que é muito similar ao que estamos chamando de Educomunicação, no Brasil. O trabalho da Unesco sobre essa informação midiática se concentra em fortalecer o uso livre e democrático da mídia, em promover a capacitação para o jornalismo profissional e para os especialistas de informação em mídia e infraestrutura. Nós também olhamos o marco regulatório e propomos metodologias para implementar a educação midiática e informacional como política pública em todo o mundo.

O seminário de Brasília representou, sem qualquer sombra de dúvida, a legitimação da Educomunicação com projeto político-pedagógico a ser implantado mediante políticas públicas, em todo o país.

6. ARTIGOS NACIONAIS

Esta edição traz algumas experiências educacionais presentes em diversos contextos e regiões do Brasil.

Guilherme Carvalho, Toni André Scharlau e Evanise Rodrigues Gomes apresentam em “De Curitiba para Moçambique”, o Núcleo de Comunicação e Educação Popular, um programa de extensão universitária criado em 2003, junto ao Departamento de Comunicação da Universidade Federal do Paraná (Decom-UFPR), com o objetivo de estimular a discussão sobre educação e comunicação popular. No artigo, os autores trazem resultados alcançados pela equipe, além de fornecer breves relatos das experiências, como as oficinas de redação e produção em rádio e em jornal impresso, e uma parceria internacional com a Universidade Eduardo Mondlane, de Moçambique, relatada em destaque.

Em “Rap da Roça”, Pablo Nabarrete Bastos apresenta resultados de sua pesquisa sobre a formação política do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em que mostram que as narrativas dos jovens camponeses sinalizam aproximação política entre a juventude desses espaços por meio da identificação cultural, o que pode fortalecer e aprofundar as alianças e os diálogos políticos.

Patrícia Nápolis, Alessandro Façanha e Jociara Pinheiro Luz revelam em seu artigo, "Educomunicação científica", as conexões entre a rádio universitária e o processo de educação científica. Katia Zanvettor Ferreira faz uma reflexão acerca das intersecções entre o professor e o jornalismo, trazendo uma

reconstrução das imagens do professor que predominam nas publicações dos jornais, no artigo "O jornalismo e professores".

Em "O que é autor de telenovela", Marines Boncoski Brizola e Marlene Gonçalves Mattes apresentam os conceitos de autor, autoria, coautoria, texto-obra-criação, bem como de escrita colaborativa e de telespectador-modelo, no que se refere às telenovelas produzidas no Brasil.

7. ARTIGO INTERNACIONAL

Valerio Fuenzalida, professor e pesquisador da área de audiovisual da Pontifícia Universidade Católica do Chile, é especialista em TV pública e infantil, além de linguagem e gêneros televisivos. No artigo, ele trata do surgimento de uma nova representação televisiva do público infantil e para um construtivismo cultural na recepção. Segundo ele, os novos programas representam uma criança com competências socioemocionais, e esta nova representação infantil, mais complexa, convoca uma audiência construtivista dos programas.

EXPERIÊNCIA

O artigo "Educação e Mediação Escolar", de Ana Lucia Penteado Brandão Prado, é baseado em monografia para obtenção do título de especialista em Educomunicação cuja defesa ocorreu em 2015, orientada pela professora doutora Maria Cristina Palma Mungioli, e aborda a relação entre infância e consumo a partir de seu estímulo pelas mídias contemporâneas.

ENTREVISTA

O professor catedrático da Universidade de Huelva (Espanha), Ignacio Aguaded, é o entrevistado desta edição. Ele destaca o papel da Educomunicação e da educação midiática, e também comenta as políticas que estão sendo debatidas e implantadas na Europa. Aguaded é também diretor do Grupo Comunicar, cuja publicação é, hoje, pela alta qualidade científica que apresenta, um dos principais canais para a reflexão crítica entre pesquisadores das áreas de Comunicação e Educação.

CRÍTICA

Celso Frederico parte da análise da peça teatral "Filha moça" para começar a reflexão crítica do artigo. A peça, escrita em 1956 pelo dramaturgo Augusto Boal, para ser montada pelo Teatro Experimental do Negro, foi totalmente censurada antes mesmo de ser encenada, a exemplo de vários espetáculos da época. Para o autor, essa peça dificilmente seria censurada hoje, pois a censura

da atualidade aparece de outras maneiras mais sutis, mas nem por isso menos eficazes.

DEPOIMENTO

Seção destinada a recolher histórias de vida, experiências, percursos de trabalho em comunicação e educação, traz, sob o título de “A trajetória da criação das atividades para sala de aula, na perspectiva da construção da Educação”, o depoimento de Ruth Ribas Itacarambi, pesquisadora aposentada do IME-USP. Desde os anos 2000, a professora é colaboradora da revista *Comunicação & Educação*, com a coluna “Atividades em Sala de Aula”. Nesse depoimento, ela nos relata, além de sua história de vida, os desafios enfrentados a cada edição da revista.

POESIA

O professor Arlindo Rebechi Junior preparou um texto para falar do poeta italiano Pier Paolo Pasolini, em suas diversas fases de produção. Segundo ele, a crítica cultural de Pasolini, levou um ensaísmo de forte penetração aos meios intelectuais “realizando incursões pelo cinema, pela literatura e pela cultura e política de sua época, tendo a coragem de apontar, sem meias palavras, os dilemas e assimetrias trazidos pela nova sociedade capitalista do século XX, forjada no consumo e nos tempos de comunicação de massa”.

RESENHAS

Maria Ignês Carlos Magno e Celia Cristina Torres sugerem os filmes *A Negra de...* e *Moolaadè!*, do cineasta senegalês Osmane Sembène, no sentido de propor o conhecimento do cinema africano. Andréa Antonacci resenha o livro de Marcia Tondato e Maria Aparecida Baccega, *A telenovela nas relações de comunicação e consumo: diálogo Brasil e Portugal*, publicado pela Paco Editorial, sobre as relações entre comunicação e consumo na telenovela. Tissiana Pereira apresenta, em sua resenha, um apanhado dos principais dados abordados no *Anuário Obitel 2016 – (Re) Invenção de Gêneros e Formatos da Ficção Televisiva*, coordenado por Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Guillermo Orozco Gómez.

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.

De Curitiba para Moçambique: ações de educomunicação e comunicação popular

Guilherme Carvalho

Doutor pela Unesp e mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná. Professor de Comunicação do Centro Universitário Uninter.

E-mail: guilhermegdecarvalho@gmail.com

Toni André Scharlau

Doutor pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Professor adjunto do Curso de Jornalismo da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

E-mail: toniandre@gmail.com

Evanise Rodrigues Gomes

Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Paraná (PPGCom-UFPR) e docente da Escola de Comunicação e Artes Universidade Eduardo Mondlane (ECA-UEM).

E-mail: izzi.gomes@gmail.com

Resumo: O Núcleo de Comunicação e Educação Popular (NCEP) é um programa de extensão universitária que foi criado em 2003 junto ao Departamento de Comunicação da Universidade Federal do Paraná (Decom/UFPR). Antes de produzir um histórico dessa trajetória, apresentamos nesse texto os resultados que vêm sendo alcançados pela equipe e parceiros do projeto, bem como fornecer breves relatos das experiências. O NCEP tem como objetivo estimular a discussão sobre educomunicação e comunicação popular. Os alunos de graduação e pós-graduação envolvidos auxiliam os parceiros do Núcleo em projetos específicos na perspectiva do gerenciamento de ferramentas de comunicação. Atualmente, o NCEP conta com seis parcerias nas quais os integrantes do Núcleo desenvolvem oficinas de redação e produção em rádio e em jornal impresso, além de uma parceria internacional com a Universidade Eduardo Mondlane, de Moçambique, que é relatada em destaque.

Palavras-chave: educomunicação, extensão; comunicação popular; democratização; comunicação.

Abstract: The Communication and Popular Education Center (NCEP) is a university extension program that was created in 2003 by the Department of Communication at the Federal University of Paraná (Decom/UFPR). Before producing a historical trajectory, we present in this text the results that have been achieved so far by the team and the project partners, as well as provide brief accounts of experiences. The NCEP aims to stimulate discussion on educational communication and popular communication. The undergraduate and graduate involved help the core partners in specific projects in the management of communication tools perspective. Currently, the NCEP has six partnerships in which the core members develop writing and production workshops in radio and print newspaper, as well as an international partnership with the Eduardo Mondlane University in Mozambique, which is reported in the spotlight.

Keywords: educommunication, extension; popular communication; democratization; communication.

Recebido: 06/10/2015

Aprovado: 11/05/2016

1. INTRODUÇÃO

Um dos principais desafios de uma entidade que trabalha com educomunicação é ser educadora com seus públicos e construir uma comunicação que educa, que pensa, relaciona, avalia e colabora para construir compreensão e respeito entre os públicos envolvidos. Nesse sentido, o Núcleo de Comunicação e Educação Popular (NCEP) pode oferecer-se como uma experiência a ser conhecida, uma vez que já possui trajetória de mais de 10 anos (criado em 2003), com diversos projetos desenvolvidos.

Aqui apresentaremos as experiências dos últimos dois anos de trabalho desse programa de extensão vinculado ao curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Paraná. Todas estão conectadas ao objetivo do NCEP de estimular a discussão sobre comunicação popular e assessorar movimentos sociais e comunidades, a fim de promover a democratização dos meios de comunicação e a educação.

Em 2014, o programa contou com a participação de 16 alunos do curso de graduação em Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda da UFPR. Em 2015, foram 26 participantes.

Naquele ano, o NCEP contou com quatro parcerias consolidadas: Colégio Estadual Manoel Ribas, Escola Estadual Herbert de Souza (onde se desenvolvem projetos de educomunicação a partir da produção de programas de rádio-escola), Centro de Socioeducação de Fazenda Rio Grande (Cense) (onde se desenvolvem oficinas para a produção de programas em áudio), Movimento Nacional da População de Rua (MNPR) (no qual se desenvolve o jornal *A Laje*, voltado para a população de rua de Curitiba, por meio de iniciativas de comunicação popular) e Associação de Moradores da Vila Eldorado, onde se desenvolve jornal comunitário *Folha do Sabará*, um impresso local. Outra parceria importante foi firmada com a Universidade Eduardo Mondlane, onde foi constituído um projeto nos mesmos moldes do NCEP.

Neste artigo, apresentamos alguns dos resultados obtidos no trabalho desenvolvido pelo NCEP a partir de uma reflexão a partir da metodologia aplicada nos trabalhos desenvolvidos em comunidades e no trabalho desenvolvido em Moçambique.

2. EDUCOMUNICAÇÃO OU EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

A Educomunicação caracteriza-se como um campo de intervenção social que tem quatro áreas de intervenção: a educação para a comunicação, a mediação tecnológica na educação, a gestão da comunicação no espaço educativo e a da reflexão epistemológica sobre a inter-relação¹. A primeira se constituiu pelas reflexões sobre a relação entre produtores de conteúdo, processo de produção e recepção das mensagens, além da realização de programas para a formação de um público consciente e crítico dos meios. A mediação

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

2. Cogo destaca que não se trata apenas de usar os meios de comunicação e as novas tecnologias como ferramentas dentro da sala de aula. A educomunicação deve ser diferente do simples uso instrumental das tecnologias de informação, que habilita a manipular *softwares* e *hardwares* e não a refletir criticamente sobre os seus usos. Ver: COGO, Denise. *Leitura crítica dos meios à educomunicação: convergências possíveis entre comunicação e educação*. In: **Tendências da Comunicação**, n. 4, Porto Alegre, L&PM Editores, 2001.

tecnológica é o esforço para compreender a discussão em torno da presença e usos das tecnologias de informação na educação, enquanto que a gestão da comunicação no espaço educativo se relaciona com o planejamento, execução e realização de projetos que articulem comunicação, cultura e educação. A reflexão epistemológica se realiza nas pesquisas em academias ou universidades sobre as práticas de Educomunicação².

A equipe do Núcleo tem buscado adquirir e trabalhar esses conceitos em seus trabalhos, considerando que a Educomunicação está presente dentro e fora do âmbito escolar como uma ferramenta de exercício de uma necessidade básica do ser humano como ser social: a comunicação e a transmissão/compartilhamento de conhecimento e experiências. É como já destacou Monica Fantin³.

As atividades do NCEP, portanto, são pensadas na perspectiva de um agir educacional que dialoga com esses “sentidos culturais” construídos, em grande parte, pelos meios de comunicação. Produzir um movimento nos alunos para que trabalhem com ferramentas educacionais é fazê-los agir como sujeitos que dialogam com sujeitos que produzem um novo *vir a ser*.

Aqui podemos aproximar os conceitos educacionais da filosofia hegeliana quando consideramos o processo e o *devenir*. O trabalho educacional parte da ideia de que a realidade *vem a ser*. Hegel sublinhava que isso ocorre pela alienação, pela mediação e pelo trabalho. Nas atividades do NCEP, incentiva-se novos devires a partir de novos fazeres ou de novos olhares sobre fazeres consagrados⁴.

Se para Hegel o homem se constrói e não é totalmente determinado pela natureza, fica clara a ideia que o processo da Educomunicação colabora grandemente para que os sujeitos interajam com o meio e se construam. No contexto contemporâneo, isso fica ainda mais perceptível pois, como destaca Citelli (2000), é cada vez mais clara a necessidade de considerar os meios de comunicação dentro do espaço educativo, uma vez que eles, constantemente, servem como principal referência para grande parte da sociedade.

A partir dessa compreensão, o Núcleo vem atuando nas parcerias com o Colégio Estadual Manoel Ribas, em Curitiba, na Escola Estadual Herbert de Souza, em São José dos Pinhais e no Centro de Socioeducação (Cense) de Fazenda Rio Grande. Esses projetos têm o caráter de oficinas e são concluídos quando os alunos conseguem atingir a autonomia na produção e na veiculação dos conteúdos. Os trabalhos também servem para criar o que Ismar de Oliveira Soares nomeia como ecossistemas comunicativos⁵.

A partir da gestão de ferramentas e técnicas de comunicação no espaço educativo, o NCEP acredita que, desenvolvem-se espaços para o exercício da democracia nos espaços formais de educação, no qual o processo educacional permite aos indivíduos encontrar e desempenhar seu papel social e auxiliar no seu próprio desenvolvimento como membro de uma comunidade.

De acordo com Paulo Freire, é justamente na juventude que isto se faz mais necessário, uma vez que o jovem está em pleno processo de autoconhecimento e de ajuste e descoberta social⁶. O desenvolvimento de tais espaços de

3. “Os sentidos culturais das sociedades contemporâneas se organizam cada vez mais a partir das mídias, que sendo parte da cultura exercem papel de grandes mediadoras entre os sujeitos e a cultura mais ampla, modificando as interações coletivas.” FANTIN, M. Mídia-educação: conceitos, experiências diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006, p. 25.

4. “La realidad es la unidad de la esencia y la existencia; en ella la esencia sin configuración y la apariencia inconsistente, o sea el subsistir sin determinación y la instable multiplicidad, tienen su verdad. La existencia es por cierto la intermediación que há salido del fundamento; pero todavía no há puesto en sí la forma; por cuanto se determina y se forma, es la apariencia; y por cuanto este subsistir, determinado sólo como reflexión en outro se perfecciona convirtiendo se en la reflexión en sí, se convierte en dos mundos, dos totalidades del contenido, que están determinadas una como reflejada en sí, la otra como reflejada en outro.” HEGEL, G. W. F. *Ciencia de la lógica*. Trad. A. R. Mondolfo. 2. ed. Buenos Aires: Solar/Hachette, 1968, p. 467.

5. “Significa criar e rever as relações de comunicação na escola, entre direção, professores e alunos, bem como da escola para com a comunidade, criando sempre ambientes abertos e democráticos.” SOARES, Ismar. *Mas afinal o que é Educomunicação?* Disponível em: <www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2016.

6. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

comunicação diminui na criança ou no adolescente a noção de inferioridade de sua voz diante das vozes dos adultos, muito disseminada nos espaços de educação formal, em que o aluno é apenas receptor e não partilhador ou produtor de conhecimento.

Tornando o jovem mais ciente de seu espaço na sociedade e demonstrando seu próprio poder de transformação social, a educomunicação o instiga a se sensibilizar com as questões que afetam sua comunidade e a discutir ações que tornem melhor a vida em sociedade. Novamente lembrando Citelli, o NCEP trabalha acompanhando as demandas criadas pela expansão dos meios de comunicação⁷.

Mais do que ajudar na expressão pessoal e coletiva e ensinar um modo diferente de se relacionar com os meios de comunicação e com a sociedade, o processo forma jovens mais conscientes de seu papel na coletividade e mais proativos em relação ao seu contexto social⁸.

Como método de organização, são realizadas reuniões semanais (às quintas-feiras) com os membros do Núcleo, mediadas pelo professor coordenador do projeto de extensão, nas quais é discutida a organização interna do NCEP e são feitos os informes dos projetos e avaliação dos trabalhos realizados durante a semana. Além disso, a equipe de pesquisa organiza discussões com profissionais envolvidos com comunicação popular e selecionam textos e filmes para serem debatidos durante as reuniões. As equipes de cada projeto, lideradas por um dos integrantes, geralmente veterano, têm a responsabilidade de realizar uma reunião semanal à parte com seus membros, para que sejam definidos os trabalhos realizados com os parceiros e o método de abordagem.

3. DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES

3.1 JORNAL A LAJE

O jornal *A Laje* é um projeto do NCEP em parceria com o Movimento Nacional de População de Rua (MNPR) e sua proposta é ser um veículo de comunicação produzido para e sobre a população em situação de rua, com pautas que atendam aos interesses e necessidades do grupo social.

O projeto é desenvolvido com reuniões semanais às terças-feiras na sede do MNPR, em Curitiba. É neste momento que as pautas são discutidas, informações são apuradas, distribuídas tarefas e divulgados eventos relevantes. Participam das reuniões membros do NCEP e alguns representantes do MNPR. Eventualmente, os membros do projeto saem a campo para fazer matérias com pessoas em situação de rua. A redação da maior parcela do conteúdo, a revisão e a diagramação do veículo é de responsabilidade do NCEP. A impressão fica a cargo de sindicatos que se revezam para imprimir a tiragem atual de mil exemplares por edição.

7. Ver: CITELLI, Adilson Odair. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Editora Senac, 2000.

8. Ou como destacou Paulo Freire, algo que vá "além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento". FREIRE, op. cit., p. 98.

A parceria teve início em setembro de 2010. *A Laje* tem por objetivo ser um meio de luta para reivindicar os direitos da população em situação de rua. Para isso, tem acompanhado, divulgado e feito a cobertura de eventos, campanhas e ações com foco na população de rua, como o Dia de Lutas, a Campanha do Agasalho e o Consultório na Rua. Quando necessário, o jornal também denuncia casos de injustiça e descaso. Além dessas pautas, há também as colunas "Entendendo (o) Direito", com explicações e orientações jurídicas; "Se Liga Aí, Meu Irmão", que é escrita por um representante do MNPR com algum recado para os que vivem em situação de rua; "Perfil", contando história e ações de pessoas e entidades envolvidas na causa; e o "Perfil Das Ruas", que conta histórias de quem vive a realidade de não ter endereço, com o objetivo de desconstruir estereótipos presentes na sociedade.

Entre os projetos desenvolvidos pelo NCEP, *A Laje* enfrenta alguns problemas, principalmente, devido à grande rotatividade dos membros do MNPR. Por estar em recuperação de dependência química e/ou alcoólica, existe a dificuldade em um membro do movimento assumir e se manter na liderança do jornal, impedindo a conquista de autonomia e gerando a necessidade da presença constante do NCEP para que o projeto perdure. Também a distribuição do impresso é uma das dificuldades, uma vez que a população de rua não tem lugar fixo e há também falta de tempo dos participantes do MNPR para ajudar na tarefa de distribuição.

3.2 FOLHA DE SABARÁ

A Folha de Sabará é um jornal popular feito para atender as demandas do Jardim Sabará, localizada na Cidade Industrial de Curitiba e seus arredores. Nascido em 2007, sob incentivo da Associação de Moradores da Vila Eldorado, Vila Esperança e Vila Nova Conquista junto ao Cefuria – Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo, que fazia parceria a um Caic (Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente) da região, o jornal teve um hiato durante um curto período de tempo entre 2013 e 2014, quando a parceria com o Caic foi finalizada.

O jornal tem quatro páginas e é impresso em papel-jornal, formato tabloide. Uma edição é impressa a cada dois meses. Dentre os temas mais comuns estão questões relacionadas à moradia e à regularização fundiária, problemas estruturais do bairro, serviços públicos deficitários entre outras questões que permitem àqueles cidadãos terem acesso a informações que não ganham espaço em jornais convencionais ou em jornais mantidos por favores políticos. Nesse sentido, a independência editorial do veículo se constitui como uma importante ferramenta para conscientização da comunidade.

O NCEP colabora na produção e edição de pautas e na diagramação do periódico na sede da Associação de Moradores da Vila Eldorado, Vila Esperança e Vila Nova Conquista. Atualmente, o conteúdo do periódico é produzido por

membros da associação de moradores, que se encontram em reuniões semanais para leitura das pautas. Toda a produção do jornal é custeada por anúncios dos pequenos comerciantes da região da vila. Devido ao contexto histórico da região, um dos temas mais relevantes para a população da região é a questão fundiária, uma vez que muitas das moradias foram construídas em ocupações nos últimos 20 anos.

3.3 RÁDIO NO CENSE DE FAZENDA RIO GRANDE

O programa desenvolvido no Centro de Socioeducação (Cense) do município de Fazenda Rio Grande, no Paraná, em parceria com o NCEP acontece desde o início de agosto de 2014, mas as negociações para a formação da parceria ocorreram desde o final de 2013, mediadas pelo então professor coordenador Prof. Dr. Toni Andre Scharlau.

O programa acontece dentro das dependências do Cense Fazenda Rio Grande, às quartas-feiras, com adolescentes privados de liberdade por terem cometido alguma infração e que estejam em situação de pré-externa, quando recebem “conquistas”, ou seja, atividades oferecidas, de acordo com o bom comportamento, ao adolescente que está há mais tempo na unidade. Esse critério foi desenvolvido pela diretoria do Cense em parceria com os membros do NCEP, de modo a respeitar o funcionamento do Centro de Socioeducação e a facilitar o trabalho dos membros do projeto.

A proposta da parceria é desenvolver um programa de rádio para ser transmitido através do sistema de som instalado dentro da unidade do Cense Fazenda Rio Grande. Para isso, o NCEP desenvolveu um cronograma básico que contempla oficinas de contato e capacitação dos adolescentes para produção de programas radiofônicos. As oficinas geralmente contam com um momento teórico em que a equipe do NCEP dá as primeiras noções sobre o tema a ser trabalhado no dia, com posterior atividade prática realizada pelos adolescentes com auxílio dos membros do Núcleo.

O programa tem como objetivo possibilitar o contato dos menores privados de liberdade com os meios de comunicação nas diferentes instâncias: reflexão, produção, edição e conscientização sobre os meios. A atividade visa tanto a formação como cidadãos, quanto para mostrar um possível caminho profissional e/ou de expressão, assim como as outras atividades oferecidas no Cense Fazenda Rio Grande. Todas as atividades desenvolvidas no programa são pensadas e trabalhadas de modo a adequar os interesses e preferências dos adolescentes com as convenções e regras básicas da produção radiofônica, procurando fomentar o diálogo igualitário e democrático entre as partes envolvidas, apropriando-se da própria realidade dos internos.

3.4 RÁDIO MANECÃO WORLD: COLÉGIO ESTADUAL MANOEL RIBAS

Localizada na Vila das Torres, o mais antigo território favelizado de Curitiba, a Escola Estadual Manoel Ribas é parceira do NCEP desde julho de 2011. Na instituição, o Núcleo atende adolescentes na faixa dos 11 aos 15 anos, matriculados, de maneira geral, nos últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

O contexto social do ambiente em que o colégio está inserido leva a algumas particularidades na dinâmica da implantação da rádio. Devido ao histórico de violência na região e aos altos índices de evasão escolar na capital paranaense (segundo um levantamento feito pelos conselhos tutelares da cidade em 2009, a escola pública curitibana perde 12 alunos diariamente), a escola é uma das poucas instituições de ensino mantidas pelo governo que contam com ensino integral. As crianças e adolescentes passam o dia na sala de aula, das 8:30 às 17:00. No período da manhã, a grade horária é composta pelas matérias obrigatórias regulares, como português, ciências e matemática. Após o almoço, os estudantes frequentam aulas especiais que envolvem, principalmente, os universos dos esportes e das artes. Essas atividades extracurriculares são optativas, ou seja, escolhidas pelos próprios adolescentes. O papel do NCEP é assessorar os jovens matriculados na matéria de Mídias, que engloba técnicas de criação de conteúdo para *blogs* e, de maneira mais forte, a produção radiofônica.

As oficinas mesclam teoria, debate e prática, sempre com metodologia lúdica e dinâmica, seguindo a premissa de aproximar a produção jornalística dos alunos através de uma abordagem simples e direta. A execução de reportagens tradicionais é intercalada com formatos mais criativos, como a radionovela anual, programas temáticos especiais e cobertura de eventos internos, como feiras de ciências, campeonatos de esportes e semanas culturais. Também são agendadas duas visitas por ano ao estúdio de rádio da UFPR, localizado no *campus* de Comunicação Social onde os alunos podem conhecer as instalações, conversar com um profissional da universidade sobre questões mais técnicas do equipamento, produzir e editar as vinhetas de seus programas de rádio e gravar parte do material.

Além do *site*, o conteúdo também é divulgado por um sistema de som interno da escola, no horário dos intervalos, quando todos podem ter acesso ao conteúdo produzido pela equipe. Conforme relatos dos professores, os alunos envolvidos no projeto também costumam concluir as atividades com mudanças na esfera individual. Os alunos tendem a se interessar mais por leitura e produção de textos, apresentando melhoras significativas quanto a gramática, coesão textual e, mais importante, avanços quanto ao gosto por livros, jornais e revistas. Outra tendência é que os adolescentes encerrem sua participação na matéria de Mídias mais desenvoltos e menos tímidos, com progressos também quanto à dicção, já que a prática radiofônica exige alguns exercícios vocais importantes.

3.5 RÁDIO GERAÇÃO Z: COLÉGIO ESTADUAL HERBERT DE SOUZA

No ano de 2012, a professora Paula Alexandra Reis Bueno entrou em contato com a equipe do NCEP para estabelecer uma parceria em um projeto de rádio que estava se iniciando na Escola Estadual Herbert de Souza, localizada no município de São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba. No mês de abril do mesmo ano, o trabalho foi iniciado.

A rádio, chamada de Geração Z, uma referência encontrada pelos estudantes para denominar a geração que usa a tecnologia como ferramenta para domínio da linguagem, possui frequência de produção e os alunos adquirem conhecimento e domínio do processo.

Foi feita uma série de oficinas, que incluíam os principais temas relacionados à comunicação por meio do rádio, como gêneros e formatos radiofônicos, história do rádio, texto e voz em rádio, produções de pauta e reportagem. Os alunos foram convidados para fazer uma visita nos estúdios de áudio do *campus* de Comunicação da UFPR, onde tiveram a oportunidade de gravar vinhetas e entrar em contato com a produção dos programas.

Ao final do processo de implantação do projeto, em 2013, os alunos produziram três programas semanais de 15 minutos cada, com material produzido pelos próprios estudantes, sem ser necessária a intervenção da equipe do NCEP. Os alunos já possuíam autonomia para produzir o programa sem a necessidade de acompanhamento.

Nos encontros, a equipe tem tomado o cuidado em explicar a linguagem no rádio e comentar os diversos gêneros que podem ser veiculados e que a rádio da escola não precisava ser feita apenas de música. Os alunos passaram a se preocupar com questões noticiosas no rádio e produziram duas notas para serem passadas durante o programa, sem deixar de lado a música que exprime os gostos plurais da escola.

3.6 COOPERAÇÃO UFPR – UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

Em 2014, o NCEP iniciou um trabalho internacional, por meio de uma parceria entre a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, Moçambique. Por meio de um termo de cooperação entre as instituições, o professor responsável pelo projeto Professor Dr. Toni André Scharlau, deveria instituir uma proposta de educomunicação naquele país, tendo como modelo o NCEP. A parceria foi viabilizada pelo programa da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) e tem como uma de suas vertentes o incentivo de programas de educomunicação e conta com financiamento da Capes.

A fim de acelerar a implantação da proposta em Moçambique, o projeto também incluiu o intercâmbio de estudantes das duas universidades. Foram

selecionadas cinco estudantes de graduação da UFPR para o desenvolvimento do projeto em Moçambique, dos cursos de Jornalismo, Relações Públicas e Pedagogia, respeitando as regras para candidatura expostas em edital. Delas, três cursam Jornalismo e participaram do Núcleo de Comunicação e Educação Popular da UFPR por pelo menos um ano, uma cursa Relações Públicas, e uma é estudante de Pedagogia. As estudantes viajaram no mês de março para Moçambique e retornam em julho.

Em contrapartida, três estudantes da Universidade Eduardo Mondlane, do curso de Jornalismo da Escola de Comunicação e Artes, foram acolhidos na UFPR, desde março de 2015, seguindo também um edital de seleção na instituição. Eles foram matriculados no curso da UFPR, cumprindo a grade disponível e também integram o NCEP, participando das reuniões e das atividades propostas pelo Núcleo e em suas parcerias. O objetivo é que eles assimilem o trabalho de educomunicação e comunicação popular desenvolvida em Curitiba, para que possam atuar posteriormente em Maputo. Eles retornarão em junho para seu país de origem onde devem integrar o projeto na Universidade Eduardo Mondlane e por meio da atuação em escolas da cidade.

As estudantes brasileiras chegaram em Maputo, Moçambique, capital do país e onde o projeto é desenvolvido, em março, e a movimentação para os trabalhos iniciou logo em seguida. O primeiro passo foi reunir os estudantes da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade Eduardo Mondlane interessados em participar do projeto e definir qual seria o sistema de avaliação e encontro do programa e o nome que ele deveria receber. Por conta da disponibilidade da maioria dos estudantes interessados, ficou estipulado que haveria reunião do grupo às quartas-feiras para avaliação do programa, com os relatos de cada projeto, e também para reflexão e discussão de textos sobre educomunicação, quando fosse considerado necessário ou interessante. Além disso, outro dia da semana seria dedicado à execução dos projetos *in loco*, dependendo, no caso, do que fosse combinado com os parceiros. O nome escolhido pela equipe foi Núcleo de Educação e Comunicação Popular (NECS), por considerar que os dois aspectos principais da educomunicação – educação e comunicação – não poderiam estar de fora do nome que identificaria o projeto.

Para a primeira fase do projeto, as escolas da região central de Maputo foram consideradas os locais ideais para atuação do grupo, uma vez que a UEM não conta com bolsas ou auxílios para estudantes que fazem extensão universitária – o NECS é o primeiro projeto de extensão da universidade, se considerarmos os três pilares da extensão – e muitos estudantes moram longe do *campus* de Comunicação e não têm condições, principalmente financeiras, para pagar transporte para outras áreas da cidade unicamente para desenvolver o projeto.

Uma vez escolhidas as escolas da região central, os estudantes podem se deslocar a pé da ECA, que fica no centro da cidade, até os locais onde o projeto será desenvolvido. O projeto ainda está em fase de adaptação e ajuste, mas já tem a aprovação da Direção de Educação da cidade de Maputo para atuar

nas escolas e o sinal de interesse de três outras escolas. As instituições que se mostraram interessadas em desenvolver um projeto de educomunicação com seus alunos foram: Escola Secundária Francisco Mayanga, Escola Secundária Estrela Vermelha e Escola Secundária de Alto-Maé – que recebem alunos a partir dos 13 anos até os 18 anos, em média. Para que as escolas tomassem conhecimento da proposta, os integrantes do NECS, incluindo as intercambistas brasileiras, fizeram visitas e conversaram com diretores gerais ou diretores pedagógicos.

Na fase atual (março de 2016), as equipes desenvolvem na Escola Primária do Alto-Maé um jornal mural intitulado *A Voz do Alto Mae*, produzido por crianças de 8 a 10 anos. As ações desenvolvidas durante os encontros foram planejadas com a participação das crianças, e os temas do jornal selecionados e redigidos por eles. A equipe de trabalho do NECS considera os seguintes elementos: o planejamento e, da mesma forma, a orientação teórico-metodológica⁹.

No que diz respeito aos estudantes envolvidos no processo é possível dizer que a experiência se diferencia daquilo que o currículo acadêmico moçambicano (em especial do curso de Jornalismo da UEM) dispõe¹⁰. Desse modo, constrói-se a oportunidade de estudantes atuar como mediadores culturais capazes de compreender a realidade dos envolvidos e ajudar a transformá-la por meio da educomunicação. Dessa forma alinha-se ao pensamento de Freire, que defendia uma educação dialógica, ou seja, que dê vez e voz aos educandos, que se oponha ao simples ajustamento social, mas que seja comprometida com a efetiva participação dos sujeitos superando a lógica da educação “bancária”, “tradicional”.

Percebemos que a educomunicação no contexto moçambicano requer mais investimento no material humano, na pesquisa e no diálogo da universidade com as comunidades escolares, através de projetos de extensão¹¹. A realidade do país, que deixou de ser colônia portuguesa há 40 anos revela uma carência de propostas inovadoras para renovar o estagnado sistema de educação¹².

Também é preciso ter em vista que as salas de aula das escolas públicas de Maputo comportam aproximadamente 50 alunos, onde apenas um professor é responsável pelo grupo, as instalações escolares são precárias (janelas sem vidro, lixo a céu aberto, falta de água e energia), o que influencia na qualidade de ensino, no rendimento escolar.

As dinâmicas desenvolvidas pelo NECS se defrontam com esse panorama que requer um aprofundamento teórico-metodológico capaz de ampliar a participação e a autonomia de crianças e jovens moçambicanos, bem como contribuir como relacionamento docente-discente e na ampliação da investigação na área de extensão universitária.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do NCEP evidencia que o desafio na formação profissional de um comunicador não está só no desenvolvimento de habilidades específicas e na familiarização com os meios de comunicação. Seguindo o método participativo,

9. O planejamento coletivo, ou seja, o modo como são desenvolvidos os temas e ações com os grupos, que de acordo com Soares exige uma metodologia para prever e planejar o conjunto de ações envolvidos nas práticas educacionais. Da mesma forma, a orientação teórico-metodológica precisa ser coerente e estar afinada com a fundamentação da área. Ver: GOMES, Evanise Rodrigues. *A Educomunicação e o Fortalecimento de Vínculos Sociais e Afetivos*: a experiência nos centros de referência de assistência social de Curitiba. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

10. Sierra entende que o jornalismo pode ser: “um instrumento de mediação cooperativa e elemento estratégico que, em qualidade de ‘fator de grupo’, favorece a aprendizagem ativa e a cooperação dinâmica no processo de aquisição de conhecimento”. Ver: SIERRA, Francisco. *Introdução à Teoria da Comunicação Educativa*. Brasília: Verben, 2014, p. 47.

o comunicador deve ser pensado também como agente capaz de criar estratégias para a democratização do acesso à informação e ao conhecimento e também como mediador entre as demandas populares e o espaço público. Soma-se a isso a compreensão de que a universidade deve contar com um trabalho de extensão que perceba a importância da comunicação para a formação cidadã e tendo como princípio a contrapartida social parte de qualquer instituição pública.

Nos projetos de educomunicação desenvolvidos em escolas e no Cense, observa-se a consolidação das parcerias e atuação que se enquadra em uma perspectiva da gestão da comunicação em espaço educativo. Nesse sentido, prevalecem as atividades oficinais com alunos que têm condições de dominar ferramentas e técnicas de comunicação e que passam a perceber a comunicação como espaço de expressão nas comunidades em que estão inseridos. Problemas estruturais, como falta de equipamentos adequados, ou dificuldades culturais dos alunos participantes têm sido superadas pontualmente por meio das avaliações e busca de alternativas nas reuniões semanais do NCEP. Uma melhor compreensão dos resultados do trabalho do Núcleo estão entre os problemas que o grupo procura resolver por meio da apropriação de uma metodologia que contribua nesse sentido.

Com a constituição do NECS, em Maputo, nos moldes do que é desenvolvido pelo NCEP em Curitiba, percebe-se que o programa tem ganhado relevância, uma vez que se constitui como modelo a ser seguido em outras instituições. Mais que isso, por meio do NCEP é possível promover o intercâmbio cultural entre alunos de diferentes continentes, uma iniciativa que enriquece o aprendizado e que pode ser utilizada para aplicação nas realidades com as quais os estudantes têm acesso como atividades educacionais.

Já os projetos voltados para a comunicação popular, além de cumprir um papel social importante por meio do uso de ferramentas de comunicação em comunidades e grupos marginalizados ou desprovidos de voz coletiva, também se constitui como instrumento pedagógico para os envolvidos. Com o apoio dos participantes do NCEP, esses grupos têm acesso a técnicas de comunicação e ao processo de produção de conteúdos, visando o cumprimento de um processo comunicacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CITELLI, Adilson Odair. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Editora Senac, 2000.

COGO, Denise. Leitura crítica dos meios à educomunicação: convergências possíveis entre comunicação e educação. In: **Tendências da Comunicação**, n. 4, Porto Alegre, L&PM Editores, 2001.

FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

11. Para Rocha, na sua reflexão sobre o papel das universidades no processo de integração moçambicano: "é importante que se retome a essência original do conceito de 'serviço a comunidade', traduzindo assim o papel das universidades e dos seus agentes na contribuição para a solução dos muitos problemas da sociedade em que se inserem". ROCHA, Aurélio; RODRIGUES, Eugénia; NASCIMENTO, Augusto. **Moçambique: Relações Históricas Regionais e com países da CPLP**. Maputo: Alcance Editores, 2011, p. 347.

12. Rocha defende que: "a ausência de comunicação e de colaboração entre organismos de ensino e formação nos diferentes níveis emerge como o principal obstáculo ao acesso das pessoas à educação e à formação e também a mobilidade dos cidadãos". Idem, p. 339.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Evanise Rodrigues. **A Educomunicação e o Fortalecimento de Vínculos Sociais e Afetivos**: a experiência nos centros de referência de assistência social de Curitiba. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

HEGEL, G. W. F. **Ciência de la lógica**. Trad. A. R. Mondolfo. 2. ed. Buenos Aires: Solar/Hachette, 1968.

ROCHA, Aurélio, RODRIGUES, Eugenia, NASCIMENTO, Augusto. **Moçambique**: Relações Históricas Regionais e com países da CPLP. 1^a. Ed. Maputo: Alcance Editores, 2011.

SIERRA, Francisco. **Introdução à Teoria da Comunicação Educativa**. Brasília: Verbena, 2014.

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

_____. **Mas afinal o que é Educomunicação?** Disponível em: <www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2016.

Educomunicação científica: rádio, jornalismo e popularização das ciências na construção da cidadania

Patrícia Maria Martins Nápolis

Doutora em Ciências pela UFSCar e docente na Universidade Federal do Piauí (Centro de Ciências da Natureza).

E-mail: pnapolis@uol.com.br

Alessandro Augusto Barros Façanha

Mestre em Educação Brasileira e docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

E-mail: afacanha@ufpi.edu.br

Jociara Pinheiro Luz

Graduanda (iniciação científica) – Universidade Federal do Piauí.

E-mail: jociara_luz@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho tem por finalidade desvelar as conexões entre a rádio universitária e o processo de educomunicação científica. Trata-se de uma descrição analítica de um projeto educacional que insere a cultura científica como um caminho para a construção de conhecimento e cidadania para além do espaço universitário, tendo como foco a difusão de ciência no cotidiano das pessoas a partir de uma programação perene de divulgação de ciência, tecnologia e inovação. Como resultados preliminares, são descritos parâmetros de participação da comunidade com o projeto, bem como os desdobramentos jornalísticos e educacionais oriundos desta ação, os quais revelaram que o rádio, apesar das inúmeras possibilidades de comunicação existentes, permanece como um grande aliado no processo de difusão e construção de conhecimento, bem como uma ferramenta importante no diálogo entre o erudito e o coloquial podendo ser vastamente aproveitado nos processos educacionais.

Palavras-chave: educomunicação; divulgação científica; linguagem radiofônica; rádio.

Abstract: The paper aims to reveal the connections between college radios and the process of scientific educommunication. It analyses a educational project that shows the scientific culture as a way to the construction of knowledge and citizenship beyond the university limits, focused on scientific promotion in the everyday life through a continuous agenda of science, technology and innovation. The preliminary results are the participation of the community in the project, as well as journalistic and educational projects born within this project, which revealed that the radio, despite its competitors, remains a great ally in the process of constructing and spreading knowledge. As well as an important tool in the dialog between highbrow and popular, with large potential in education.

Keywords: educommunication; science communication; radio language; radio.

Recebido: 23/03/2016

Aprovado: 23/08/2016

1. DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: PERCURSOS E PROPOSTAS

A divulgação científica consiste em uma área da Comunicação voltada a divulgar informações sobre a amplitude de ciência, tecnologia, inovação e conhecimento científico com intuito de difundir informações relevantes no percurso de seus desenvolvimentos, aplicações e atualidades que aproximem o cidadão a esses contextos. Ao longo do tempo, atendeu a interesses e motivações diversificados, os quais, correlacionados ao contexto histórico, denotam essas variações em decorrência dos pressupostos e paradigmas vigentes na ciência, na cultura e nos meios de comunicação de cada época¹.

No Brasil, apesar da ausência de um consenso em relação ao desenvolvimento e percurso histórico das atividades próprias de divulgação científica, há marcos e cronologias consideradas relevantes a produção e difusão desse conhecimento. Ressaltam-se a transferência da corte portuguesa no início do século XIX, o desenvolvimento de círculos de intelectuais e cientistas no fim século XIX, a participação das universidades e das instituições ligadas à ciência no início do século XX e a incidência do conhecimento científico em setores específicos do jornalismo².

Nesse âmbito, merece destaque o chamado jornalismo científico que voltado à divulgação de informações e notícias sobre ciências, teve como marco precursor as matérias difundidas em seções específicas de jornais impressos e revistas especializadas em temáticas como agricultura e pecuária. Um exemplo desse campo jornalístico foi o jornal *O Correio Braziliense* que contemplava, desde sua fundação, cadernos temáticos e seções especializadas, que traziam desde assuntos ligados a agropecuária, desenvolvimento mineral e geografia, matérias sobre manejo biotecnológico e questões específicas à ciência. Porém, como toda iniciativa precursora, de maneira ainda incipiente³.

Com o passar dos anos, em virtude do aumento do interesse da população por temas de ciência e tecnologia e em decorrência do incremento da produção científica e sua influência no cotidiano das pessoas, supera-se a fase preliminar de difusão científica e se inaugura o período de amadurecimento e consolidação da divulgação científica brasileira com a intensa produção de conhecimento e sua ampla veiculação como uma forma consolidada de comunicação. Destacam-se as atividades de ciência e tecnologia promovidas pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a editoração de periódicos de ciências mais voltados para a comunidade acadêmica e revistas especializadas em divulgação científica para o público em geral que passam a incorporar esses conceitos⁴.

Ressalta-se no período, sobretudo a partir dos anos de 1980, tanto em função da crescente demanda de interesse como amparado pelo crescimento desses setores específicos de pesquisas, o surgimento dos eventos de divulgação científica, espaços de ciências e criação de revistas como a *Ciência Hoje*, em 1982, a *Ciência Hoje das Crianças*, em 1986, e o *Jornal da Ciência*, em 1992⁵.

Em consonância a essas ações, o conceito da divulgação científica evolui para além do campo da Comunicação e do jornalismo elevando à divulgação

1. RUBLESCKI, Anelise. Jornalismo científico: problemas recorrentes e novas perspectivas. *Ponto de Acesso*, v. 3, n. 3, pp. 407-427, 2009; MASSARANI, Luisa, BAUER, Martin W., e AMORIM, Luís. Um raio X dos jornalistas de ciência: há uma nova "onda" no jornalismo científico no Brasil? *Comunicação & Sociedade*, v. 35, n. 1, pp. 111-129, 2013; MASSARANI, Luisa, e MERZAGORA, Matteo. Socially inclusive science communication. *JCOM: Journal of Science Communication*, v. 13, n. 2, 2014.

2. MASSARANI, Luisa et al. A divulgação científica no Brasil e suas origens históricas. *Tempo Brasileiro*, v. 188, 2012, pp. 5-26.

3. BUENO, Wilson da Costa. Os novos desafios do jornalismo científico. In: *VII Congresso Iberoamericano de Jornalismo Científico*. Argentina, 2001.

4. MASSARANI, Luisa; BUYS, Bruno. A ciência em jornais de nove países da América Latina. *Los desafíos y la evaluación del periodismo científico en Iberoamérica: Jornadas Iberoamericanas sobre la Ciencia en los medios masivos*. Madrid: Cytod, 2008, pp. 19-35.

5. ZAMBONI, Lilian Márcia Simões. *Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica*. Forward Movement, 2001.

das ciências a um campo do conhecimento e sua difusão a um processo peculiar de democratização e cidadania. Na mídia escrita e no telejornalismo, há importante veiculação com destaque para os projetos específicos de divulgação científica desenvolvidos nas TVs educativas como o *Projeto Ver Ciência e TV é Ciência*⁶.

Consolida-se uma fase de difusão mais perene que amplia a compreensão de conceitos científicos, pesquisas em ciência e tecnologia, inovação e informações do cotidiano. Inicia-se uma fase de medição comunicativa que atua como elo de comunicação e produção de conhecimento conferindo à divulgação científica uma ponte entre a comunidade científica e a sociedade em geral⁷.

Atrelar informação e conhecimento científico na perspectiva da informalidade do discurso torna a ciência acessível, e por meio de um processo de educomunicação científica promove cidadania e protagonismo social, pois revela conteúdos de relevância para o cotidiano em uma comunicação acessível e promotora do direito à informação, garantindo inserção, informação e cidadania. Dessa maneira, o processo de divulgação científica ganha *status* diferenciado na vida das pessoas interferindo no dia a dia, nos seus hábitos, rotinas e, sobretudo, no modo de vida, de pensar e de agir.

[...] a mídia, hoje, coloca a agenda de discussão. Isto é, segundo pesquisas, ao redor de 82% dos temas e assuntos que são falados no trânsito, no trabalho, em casa, nos encontros sociais etc. são colocados à discussão pela mídia; ela determina, até certo ponto, o que deve ser falado e discutido⁸.

Nesse sentido, a difusão de ciências e seu processo de divulgação amplia o conceito de comunicação adquirindo uma denominação educacional, de forma que, para além do aspecto da informação, amplia o espectro da comunicação e cria ecossistemas de comunicativos e educativos que possibilitam o crescimento e desenvolvimento dos indivíduos e da coletividade.

2. A EDUCOMUNICAÇÃO CIENTÍFICA NO CONTEXTO DO RÁDIO

No ambiente atual da midiatização e tecnologização da informação o rádio expandiu o dial e passou a ter outra possibilidade a partir da incorporação de um sistema dialético de informação que demarca novos locais e hibridizações a partir de novos nexos, bricolagens e aperfeiçoamento da linguagem e da difusão⁹.

Sai de cena o rádio convencional e entra a radiofusão interconectada à *web*, redes sociais e novos espaços de comunicação. Nesse contexto, atribui-se a compatibilização das frequências com as páginas da internet e o protagonismo dos ouvintes, os quais, interagem, opinam e constroem possibilidade de pautas¹⁰.

Nesse âmbito, ganham força as rádios comunitárias e as rádios institucionais de ensino, como as rádios universitárias, pois consistem em instituições de caráter público e laboratorial, que, a partir dessa perspectiva, devem oferecer uma produção que cubra a maior parte dos setores da população. Isso não

6. MASSARINI, Luisa et al, op. cit., 2012; RIOS, Aline de Oliveira et al. Jornalismo científico: o compromisso de divulgar ciência à sociedade – a comunicação entre jornalistas e pesquisadores e a responsabilidade social na disseminação de informações científicas. *Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas*, v. 13, n. 2, 2009.

7. RUBLESCKI, op. cit.

8. GUARESCHI, Pedrinho A. Mídia e cidadania. *Conexão-Comunicação e Cultura*, v. 5, n. 9, 2010, p. 31.

9. DEL BIANCO, Nelia R. *O rádio brasileiro na era da convergência*. São Paulo: Intercom, 2012.

10. MIRANDA, Mozarth Dias de Almeida. *A pauta jornalística na convergência digital: outros caminhos e novos desafios*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2011.

significa somente que devem atingir o maior número de ouvintes, mas oferecer uma programação que corresponda aos interesses de diferentes setores da população¹¹.

Esses veículos estão imbuídos do papel educativo para além de uma visão comercial e de mercado típico das rádios convencionais: objetivam aliar qualidade, informação e cidadania, agregando em suas programações, arte, cultura e entretenimento, porém, com uma missão de aliar ações de ensino, pesquisa e extensão próprias das instituições de ensino superior.

No caso brasileiro, existem 38 emissoras de rádio¹² associadas a universidades públicas – federais, estaduais ou municipais. Além dessas, existem também outras rádios universitárias ligadas a instituições privadas, reguladas pela Empresa Brasileira de Comunicação (EBC) e reguladas pelo decreto n. 5.396, de 21 de março de 2005, dispõe sobre a veiculação de conteúdo e repasse de recursos em emissoras de radiodifusão educativa¹³.

Em conformidade com as propostas referentes à natureza de suas existências, as rádios universitárias ampliam o escopo das rádios públicas brasileiras com caráter eminentemente cultural, educativo e de formação, executando projetos educacionais e culturais de importância para a construção cidadã, os quais:

aprofundam o desenvolvimento de um modelo educativo-cultural que analisamos como baseados em concepções ampliadas do que é educar e transmitir cultura pelo rádio: mesclam programas musicais, artísticos-culturais, educativos não formais e formais, estes do mesmo modo que as rádios-escolas. Isto é, buscam educar com aulas, mas também com programação musical, artística, informativa/jornalística e até de entretenimento¹⁴.

Nesse sentido, a população em geral encontra nas rádios universitárias um local de amplificação do pensamento acadêmico, porém decodificado em um formato acessível com uma linguagem do cotidiano onde é possível se estabelecer um sítio de educomunicação permanente. O objeto deste estudo é um projeto desenvolvido no âmbito da extensão universitária para produzir e difundir ciência, tecnologia e inovação por meio de educomunicação na rádio universitária da Universidade Federal do Piauí.

3. UMA PROPOSTA DE EDUCOMUNICAÇÃO CIENTÍFICA E CIDADANIA

Um processo radiodifusor inserido na proposta educativa consiste em uma ferramenta midiática promotora de conhecimento, para além da proposta midiática, pois encerra as qualidades educacionais que visam, não somente a informação, mas também a criação de espaços de desenvolvimento coletivo promotores de educação e cidadania¹⁵.

Nesse contexto, surge o objeto em análise, que consiste em um projeto de educomunicação científica, o qual, segundo um olhar sociológico, circunscreve uma proposta de organização social capaz de potencializar intenções

11. DEUS, Sandra de Fátima Batista de. Rádios Universitárias Públicas: compromisso com a sociedade e com a informação. *Em Questão*: revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS. Porto Alegre, v. 9, n. 2, jul./dez. 2003, pp. 327-338.

12. Este era o número de rádios universitárias na ocasião da pesquisa mencionada, desconsiderando as rádios vinculadas às instituições privadas. Hoje, de acordo com dados da Intercom, considerando as instituições públicas e privadas, existem 56 rádios universitárias no Brasil. Disponível em: <www.portalintercom.org.br/intercom>. Acesso em: 8 nov. 2016.

13. LOPES, Cristiano Aguiar. *Regulação da radiodifusão educativa*. Consultoria Legislativa, 2011.

14. ZUCULOTO, Valci Regina Mousquer. *A construção histórica da programação de rádios públicas brasileiras*. Tese de doutorado. Faculdade de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

15. FERRARETTO, Luiz Artur; KLÖCKNER, Luciano. *E o rádio?: novos horizontes midiáticos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

16. MANNHEIM, Karl. *Ideology and Utopia*. Routledge: Harvest Books 2013.

realizáveis em uma perspectiva de transformação utópica¹⁶, pois delibera uma ação precursora em seu tempo/espaço pois contempla uma proposta de educomunicação científica até então incipiente no âmbito da FM/UFPI.

Enquanto objetivo central e concepção ideológica, o projeto insere a cultura científica como um caminho para a construção de conhecimento e cidadania para além do espaço universitário e tendo como foco a difusão de ciência no cotidiano das pessoas a partir de uma programação perene de divulgação de ciência, tecnologia e inovação.

Institucionalmente, o projeto *Educando Com(ns)Ciências* surge em resposta ao Edital Proext/SeSU/MEC de 2014, na área temática da Comunicação, sendo encaminhado para concorrência nacional do referido edital via Sistema de Informação e Gestão de Projetos do Ministério da Educação (<http://sigproj1.mec.gov.br>) e contemplado com recursos para execução no período de janeiro a dezembro de 2014.

A ideia do programa, apesar de ousada para a realidade da rádio e para o município de Teresina até então, pois não havia nada nos meios de comunicação que contemplasse a temática da divulgação científica, constituía-se viável dada a tradição educativa da Universidade Federal do Piauí em relação ao seu modelo extensionista.

Norteados pelas demandas sociais e pela vanguarda de unir ciência e jornalismo em uma mesma cena – a rádio – e inserido em um ambiente de inquietações, provocações, debates e promoção de cidadania, tem origem um projeto de educomunicação científica que, como o nome sugere, imbuído no processo de reflexão/conscientização da população sobre seu papel social frente as demandas do cotidiano.

Quanto às temáticas, foram produzidas séries de programas a partir de temas geradores delimitados com a dinâmica social local e atrelados aos conteúdos transversais dos parâmetros curriculares do ensino de ciências da natureza. Durante a fase de execução do programa via Edital PROEXT/MEC 2014, foram produzidos e executados programas semanais envolvendo sustentabilidade, diversidade, cultura, saúde e meio ambiente. Composto o rol de entrevistados, gestores públicos, pesquisadores, professores e pessoas da comunidade envolvidos em projetos sociais afins com as temáticas, além de artistas que representassem a cena artístico-literária local.

A partir de um modelo de mesas redondas e debates-entrevistas, formatou-se a proposta de um programa semanal de radiofusão com mediação do jornalismo, por meio da participação/produção dos bolsistas de Comunicação Social, integrado ao olhar do cientista, representado pelo coordenador da proposta e por bolsistas do curso de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí. Nessa perspectiva, ao contrário do formato habitual, no qual a mídia discute e apresenta ciências sob o olhar exclusivo do comunicador, o projeto aliou ciência e comunicação em um mesmo ambiente.



Figura 1: ambiente do estúdio durante execução do programa ao vivo.

4. UM PROJETO EDUCOMUNICADOR E PROMOTOR DE CIDADANIA: A INTERFACE MIDIÁTICA DAS AÇÕES

Pautado na multimodalidade midiática, optou-se pela incorporação de diversas mídias e modalidades de comunicação, tanto na divulgação/veiculação do programa, quanto na produção/edição das pautas¹⁷, a partir da participação do ouvinte. Dessa forma, incorporou-se à plataforma radiofônica uma página oficial no Facebook, Twitter, Instagram, além da veiculação em tempo real do programa na internet, por meio da página <www.fmufpi.net>, na qual o ouvinte acompanhou a programação para além da sintonia de rádio convencional.

Tais estratégias permitem uma interação maior e imediata, pois funcionam como uma transição de funções, as quais, o papel de editor (*gatekeeping*) e do receptor (*gatewatching*), se interseccionam à medida que o ouvinte ou espectador protagoniza ações e realiza um papel midiático protagonista¹⁸.

A convergência de mídias constitui-se como modelo de hibridação comunicativo que permite uma pluralidade de diálogos e interseções culturais, históricas e sociais, pois mistura bases analógicas, digitais, radiofônicas e virtuais em uma simbiose comunicativa e construtora da informação e do conhecimento.

Os processos de hibridação – ou seja, a possibilidade de mistura de um meio em outro, de uma visualidade em outra – se intensificam a partir do digital e vão transformar radicalmente outras duas categorias da visualidade: a temporalidade e a espacialidade. Mais do que uma simples "colagem" de meios, a hibridação tem profundas consequências culturais²⁰.

17 Considera-se como conceito de pauta o adotado por Lage (2013), segundo o qual, consiste na atividade jornalística de delimitação, elaboração e construção da temática a ser investigada para ser noticiada no meio de comunicação.

18 CANAVILHAS, João. Do *gatekeeping* ao *gatewatcher*: o papel das redes sociais no ecossistema mediático. II Congresso Internacional de Comunicación. 2010.

19 FERRARETTO, Luiz Arthur, KLÖCKNER, Luciano, op. cit., 2010.

20 Idem, *ibidem*.



Figura 2: layout do programa nas redes sociais – Twitter.



Figura 2: layout do programa nas redes sociais – Facebook.

Dessa maneira, trazer essa perspectiva para o interior da rádio universitária e para um projeto de natureza plural dada sua interdisciplinaridade e objetivos extensionistas, possibilitou múltiplos olhares e diálogos na construção de um processo educador tanto para a comunidade externa à academia, como para o próprio público universitário, que viu na proposta uma forma de debater suas questões específicas de ensino, de pesquisa e de formação em geral.

Possibilitou, portanto, no âmbito institucional, a ampliação da interdisciplinaridade interdepartamental, promoção de elos entre extensão e pesquisa, extensão e ensino, além de possibilitar o acompanhamento da proposta no âmbito de sua execução, produção e prestação de contas entre a rádio e a administração superior da universidade contribuindo para a transparência das ações e do bom uso dos fomentos consignados.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

A execução do programa baseou-se na perspectiva dialógica de Freire, e no conceito de ecossistema comunicativo de Martín-Barbero, visto que se interseccionam na perspectiva do diálogo cultural e da observância do respeito das singularidades dos sujeitos de forma que:

o conceito de ecossistema comunicativo, não apenas conformado pelas tecnologias e meios de comunicação, mas também pela trama de configurações constituída pelo conjunto de linguagens, representações e narrativas que penetra na vida cotidiana de modo transversal²¹.

O educador já não é mais o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. [...] Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados²².”

Dessa forma, por meio dessas concepções, foram realizados 36 programas envolvendo séries temáticas que foram escolhidas a partir das reuniões de pauta da equipe e tendo como balizador as postagens e participações dos ouvintes na página do programa na rede social do Facebook (www.facebook.com/educandocomnsciencias?_rdr=p), as quais foram divididas em quatro eixos norteadores: educação ambiental, diversidade de gênero, promoção de saúde e sustentabilidade.

Para dar respaldo técnico-científico aos debates foram convidados, ao longo desses programas, pesquisadores de pós-graduação, professores das áreas debatidas, estudantes de iniciação científica, gestores públicos, secretários de governo, integrantes de movimentos sociais e artistas locais que em alguns programas faziam inserções culturais diversas.

Os programas foram ao ar ao vivo, sem edições, e com a participação efetiva dos bolsistas e dos ouvintes. A cada desfecho das séries era realizado

21 MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. *Comunicação & Educação*, v. 6, n. 18, 2007.

22 FREIRE, Paulo. *Comunicação ou extensão*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, v. 7, 1992.

um programa de fechamento das temáticas com um debate entre os próprios membros da equipe e com a participação dos ouvintes.

Em relação ao modelo de produção e execução, as pautas eram feitas pelos integrantes da equipe a partir de uma temática escolhida, na qual a equipe técnica de jornalismo realizava a produção e contatos dos entrevistados. Em seguida, fazia-se uma reunião para elencar os conceitos-chave do assunto e a partir de uma pesquisa de atualização se contextualizava com as dinâmicas sociais do assunto em nível local e global.

6. RESULTADOS PRELIMINARES: AÇÕES, CONTRIBUIÇÕES E DESDOBRAMENTOS

O projeto em si alinha a condição programa informativo/educativo que aliou o debate social, as problemáticas contemporâneas e a interação com o público, na perspectiva da crítica, reflexão e conhecimento científico, com uma linguagem acessível e decodificadora do universo da ciência. Na condição de veículo de comunicação comunitária, contribuiu para a aproximação entre a comunidade e o poder público²³ à medida que amplificou uma voz usualmente pouco ouvida: a da população²⁴.

Ainda nesse sentido, possibilitou vozes e ecos de identidade a medida que trouxe ações discentes para a configuração da programação, conferindo espaço, oportunidades e autonomia de elaboração, construção e produção aos bolsistas, técnicos da rádio e aos cidadãos da comunidade para trabalharem em equipe.

No âmbito dos produtos acadêmicos gerados, foram confeccionados cerca de 600 CDs de áudio com as séries dos programas veiculados, distribuídos nas escolas conveniadas aos programas de iniciação à docência e aos projetos de formação de professores.

Quanto aos desdobramentos, pode-se inferir que possibilitou, no âmbito da formação inicial, um novo campo de Jornalismo dentro da UFPI e um ambiente informal de educação continuada para os alunos das Ciências Naturais, de modo que possibilitou e conferiu espaço de formação interdisciplinar.

Com relação à participação do público externo, ou seja, a comunidade de uma forma geral, observou-se intensa participação nas páginas oficiais do programa, via "curtidas" e "comentários", totalizando mais de 400 inserções até o momento da pesquisa, bem como picos de participação dos internautas no horário da programação e até duas horas depois, servindo de referencial de audiência, bem como a efetiva participação de *feedback* e de solicitações de pauta.

No âmbito institucional, apresentou ao departamento de Comunicação Social da UFPI uma nova forma de fazer jornalismo, dentro e fora da universidade, bem como apresentou aos jornalistas em formação, cujo currículo não vislumbra tais questões, conhecimento sobre questões científicas, as quais, dentro de suas participações, foram adequadas para a linguagem jornalística a fim de transmitir à sociedade de forma clara e direta os conceitos inerentes às ciências.

23. SCHAUN, Ângela. *Educomunicação: Reflexões e Princípios*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

24. Um dos diferenciais promovidos pelo projeto foi o de levar as demandas da população às pautas do radiojornalismo da FM UFPI, além disso, promover a participação direta do cidadão na programação através da linha telefônica aberta durante o programa, gravações externas que eram veiculadas em forma de quadros e inseridas nos debates com os entrevistados, além da participação de agentes públicos e pessoas ligadas aos movimentos sociais em temáticas específicas do programa.

Como diferencial para a formação de professores de ciências, contribuiu para uma nova visão dos futuros educadores, sobretudo no que tange à crítica aos modelos tradicionais, uma vez que quebra a vigência de um racionalismo técnico na abordagem dos conceitos científicos²⁵.

7. À GUIA DE CONCLUSÃO

Não se pretende traçar conclusões finalizadas de um projeto que ainda está em curso, porém, mesmo que preliminares, as impressões e os resultados obtidos merecem destaque e considerações. Em função das premissas iniciais sob as quais a intenção de popularizar ciências e construir espaço de cidadania se ressalta: os resultados de participação da comunidade por meio do acesso às redes sociais, construção conjunta de pautas, picos de acesso por meio telefônico e do perfil do programa na internet, além da ação conjunta com escolas do município de Teresina, as quais utilizaram as mídias durante as aulas de ciências elevando a participação dos alunos e reduzindo o absentéismo escolar.

Do ponto de vista acadêmico, promoveu ações interdisciplinares entre os cursos de jornalismo e ciências da natureza além de possibilitar três trabalhos de conclusão de curso, sendo um na área da Comunicação Social e dois na área da docência em Ciências no curso de licenciatura.

Quanto ao aspecto da cidadania, ressalta-se o pioneirismo da ação que traz vanguarda no âmbito da divulgação científica fora do eixo sul/sudeste do país contribuindo para a inserção de temáticas importantes para a construção e promoção de conhecimento.

Assim, no sentido de uma conjectura apresenta-se como virtuoso este primeiro ciclo do programa em função de seu caráter precursor e por encetar junto à comunidade e ao radiojornalismo universitário piauiense uma proposta que pode perenizar e elevar o perfil difusor de ciências local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, Wilson da Costa. Os novos desafios do jornalismo científico. In: **Vii Congresso Iberoamericano de Jornalismo Científico**. Argentina, 2001.

DE OLIVEIRA, Fabíola. **Jornalismo científico**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

CANAVILHAS, João. **Do gatekeeping ao gatewatcher**: o papel das redes sociais no ecossistema mediático. Trabalho apresentado no II Congresso Internacional de Comunicación. 2010.

DE CARVALHO, Anna M. Pessoa; PÉREZ, Daniel Gil. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2012.

25. DE CARVALHO, Anna M. Pessoa; PÉREZ, Daniel Gil. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2012.

DEL BIANCO, Nelia R. **O rádio brasileiro na era da convergência**. São Paulo, Intercom, 2012.

DEUS, Sandra de Fatima Batista de. Rádios Universitárias Públicas: compromisso com a sociedade e com a informação. **Em Questão: revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS**. Porto Alegre, v. 9, n. 2, jul./dez. 2003.

DE ARAUJO SOUSA, Roberto; DE CARVALHO LOPES, Paulo Fernando. **Processo de implantação da Rádio Universitária da Universidade Federal do Piauí**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – João Pessoa – PB – 15 a 17/05/2014.

FERRARETTO, Luiz Artur; KLÖCKNER, Luciano. **E o rádio?: novos horizontes midiáticos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

FREIRE, Paulo. **Comunicação ou extensão**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, v. 7, 1992.

GUARESCHI, Pedrinho A. Mídia e cidadania. **Conexão-Comunicação e Cultura**, v. 5, n. 9, 2010.

LAGE, Nilson. Conceitos de jornalismo e papéis sociais atribuídos aos jornalistas. **Pauta Geral-Estudos em Jornalismo**, v. 1, n. 1, 2013.

LOPES, Cristiano Aguiar. Regulação da radiodifusão educativa. Consultoria Legislativa, 2011.

MANNHEIM, Karl. **Ideology and Utopia**. Routledge: Harvest Books, 2013.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, v. 6, n. 18, 2007.

MASSARANI, Luisa et al. A divulgação científica no Brasil e suas origens históricas. *Tempo Brasileiro*. v. 188, 2012.

_____; BUYS, Bruno. A ciência em jornais de nove países da América Latina. **Los desafíos y la evaluación del periodismo científico en Iberoamérica: Jornadas Iberoamericanas sobre la Ciencia en los medios masivos**. Madrid: Cytel, 2008.

_____; BAUER, Martin W., e AMORIM, Luís. Um raio X dos jornalistas de ciência: há uma nova "onda" no jornalismo científico no Brasil? **Comunicação & Sociedade**, v. 35, n. 1, 2013.

_____; MERZAGORA, Matteo. Socially Inclusive Science Communication. **JCOM: Journal of Science Communication**, v. 13, n. 2, 2014.

MIRANDA, Mozarth Dias de Almeida. A pauta jornalística na convergência digital: outros caminhos e novos desafios. 2011.

RIOS, Aline de Oliveira et al. Jornalismo científico: o compromisso de divulgar ciência à sociedade-a comunicação entre jornalistas e pesquisadores e a responsabilidade social na disseminação de informações científicas. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 13, n. 2, 2009.

RUBLECKI, Anelise. Jornalismo científico: problemas recorrentes e novas perspectivas. **Ponto de acesso**, v. 3, n. 3, p. 407-427, 2009.

SCHAUN, Ângela. **Educomunicação: Reflexões e Princípios**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

ZAMBONI, Lilian Márcia Simões. **Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica**. Forward Movement, 2001.

ZUCULOTO, Valci Regina Mousquer. **A Construção histórica da programação de rádios públicas brasileiras**. Tese de doutorada. Faculdade de Comunicação Social da PUC-RS. Porto Alegre, 2010.

Rap da roça

Diálogos políticos entre a juventude do campo e da cidade

Pablo Nabarrete Bastos

Professor do IACS – Instituto de Arte e Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense. Doutor em Ciências da Comunicação, linha de pesquisa de Comunicação, Cultura e Cidadania, pela ECA-USP.

E-mail: pablobastos@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresenta resultados de tese de doutorado desenvolvida, entre 2010 e 2015, sobre a formação política do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O foco deste artigo é o nível de luta pela hegemonia da arte e cultura, a partir das narrativas de jovens camponeses que compõem o grupo de rap Veneno H2. Utiliza-se o método dialético e são aplicadas técnicas qualitativas, entrevistas semiestruturadas, com os jovens rappers do MST, e análise de letras do álbum *Militante da Terra*. A pesquisa mostra que as narrativas dos jovens camponeses, resultantes de espaços de fronteira entre o campo e a cidade, sinalizam aproximação política entre a juventude desses espaços por meio da identificação cultural, o que pode fortalecer e aprofundar as alianças e os diálogos políticos.

Palavras-chave: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); rap; hegemonia popular; juventude; campo e cidade.

Abstract: This article presents some results of a thesis developed between 2010 and 2015, about political formation of the Landless Rural Workers (MST). The focus of this article is the level of struggle for hegemony of / in art and culture, from the narratives of young peasants who are part of the rap group Veneno [Poison] H2. We use the dialectical method and applied qualitative techniques, semi-structured interviews with young rappers of the MST, and analysis of lyrics from the album *Terra Militante [Militant Earth]*. Research shows that the narratives of young peasants, as a result of interactions between the countryside and the city, indicate narrowing political ties among the youth of these spaces through cultural identification, which can strengthen and deepen alliances and political dialogues.

Keywords: Movement of Landless Rural Workers (MST); rap; popular hegemony; youth; countryside and city.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de tese de doutorado, desenvolvida entre 2010 e 2015, com o objetivo de compreender como se desenvolve historicamente a relação e a articulação política entre o MST e a cidade, entre trabalhadores rurais e urbanos na luta pela hegemonia popular, a hegemonia da classe trabalhadora. O que implica compreender a capacidade dialógica do MST, a

Recebido: 15/01/2016

Aprovado: 27/05/2016

disposição e intencionalidade pedagógica e comunicativa para as alianças políticas e de classe com o trabalhador urbano. A pesquisa mostra que as narrativas dos jovens camponeses, resultantes de espaços de fronteira entre o campo e a cidade, sinalizam processo de aproximação política entre a juventude por meio da identificação cultural, o que pode fortalecer e aprofundar as alianças e os diálogos políticos.

Nossa perspectiva é que a intersecção entre os trabalhadores do campo e da cidade, a base cultural para essa aliança política está no conceito de popular. Usando as categorias de Raymond Williams¹, para manter o popular como prática de oposição, e não ser englobado ou extirpado pela cultura dominante, é preciso esforço contínuo na luta, diferenciação e organização da correlação de forças que compõem o campo do popular. Temos a cultura popular como a cultura do povo, do senso comum, concepção de mundo e vida que existem concretamente, geralmente com elementos progressistas e reacionários². Já o projeto popular existe como possibilidade histórica concreta, que pode brotar da cultura popular para superá-la e constituir outra cultura, outra realidade. O caminho para a construção da hegemonia da classe trabalhadora, da hegemonia popular, está na construção do poder popular a partir da cultura popular, na formação do bloco hegemônico da classe trabalhadora também como cultura.

Utilizamos o método dialético e aplicamos técnicas qualitativas, entrevistas semiestruturadas, com dirigentes, militantes e jovens camponeses integrantes do grupo de *rap* Veneno H2³, cujas letras do álbum *Militante da Terra* foram analisadas. As famílias dos jovens *rappers* do Veneno H2 são do Assentamento 17 de abril, que fica em Restinga, região próxima a Ribeirão Preto. A região compõe o Eixo Metropolitano do MST. Nessas áreas, em que os espaços urbano e rural se superpõem, são intensificadas as negociações, articulações e diálogos culturais, sociais e políticos entre a militância do MST, os trabalhadores e movimentos sociais urbanos. As letras do grupo refletem esse diálogo intercultural.

2. SETOR DE CULTURA DO MST: O DEBATE ENTRE TRADIÇÃO E MODERNIDADE

O Setor de Cultura do MST é formado oficialmente no IV Congresso Nacional do MST, em 2000, após intenso processo de debates e ações culturais acentuado no final da década de 1990. O Setor se formou e se organiza a partir de Frentes de Linguagem, cada qual especializada em linguagens artísticas distintas. Embora exista vasta produção e fomento à produção artística, a cultura é vista principalmente como meio para implementar as estratégias de luta do movimento, para construir e consolidar valores humanistas e, em última instância, construir o socialismo.

Com a participação cada vez maior da juventude, o diálogo intercultural entre campo e cidade se torna mais efetivo. Dirime-se aos poucos o polêmico debate que envolve a negação absoluta de tudo o que vem da cidade, a

1. WILLIAMS, Raymond. Base e estrutura na teoria cultural marxista. *Revista USP*, São Paulo, n. 65, pp. 210-224, mar.-maio 2005.

2. GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

3. Os jovens militantes do MST, *rappers* do Veneno H2, os primos Cesinha e Mano Fi, de Ribeirão Preto, e John, de Franca, o John Doido, concederam-nos entrevista no dia 21/09/2011, em imóvel que o MST alugava no bairro da Barra Funda, na cidade de São Paulo.

valorização incondicional das tradições culturais camponesas e a crescente aproximação entre o rural e o urbano. Essa aproximação se deve principalmente a três processos: a espacialização do capital e do MST, que aproximam materialmente e simbolicamente o campo e a cidade, a formação teórica nos setores de comunicação, cultura e formação, com foco no conceito de hegemonia gramsciana, e as experiências comuns entre a juventude do campo e da cidade, cada vez mais próximas.

A música do MST é certamente a linguagem artística que melhor expõe esse debate entre tradição e modernidade. Dentre as cerca de 400 músicas compostas pela militância do MST, quase a totalidade delas podem ser enquadradas no gênero da música popular tradicional: música caipira, campeira, forró, moda de viola, música tradicional gaúcha etc. Principalmente a militância mais antiga tende a valorizar somente esse tipo de canção. A juventude camponesa, que é o principal público nos setores de comunicação e cultura, com suas experiências sociais e formação política, passa a trazer outros referenciais simbólicos. Por meio da produção cultural, o jovem camponês consegue se socializar com outros jovens, sair do isolamento e promover o diálogo intercultural.

Contudo, a produção cultural da juventude é um campo de debates no MST. Quando os integrantes da Brigada Audiovisual apresentaram a primeira edição do vídeo produzido a partir do VI Congresso Nacional do MST, realizado em janeiro de 2014, foram questionados pelos dirigentes por que havia muito Hip Hop, mas na verdade estavam falando do *rap*. O Hip Hop é um movimento sociocultural que envolve quatro elementos artísticos e um projeto político-ideológico que os militantes denominam como o quinto elemento do Hip Hop. Os elementos artísticos são os seguintes: o DJ (*Disc Jockey*), quem “pilota” o toca-discos, o MC (*Master of Ceremony*), o mestre de cerimônias, aquele que canta; e esses dois elementos constituem o *rap* (sigla de *rhythm and poetry*, ritmo e poesia), a parte musical do Hip Hop. Há também a dança de rua, o *breaking*, e, por fim, o *graffiti*⁴, a arte plástica do movimento Hip Hop. A mídia burguesa apresenta Hip Hop e *rap* como se fossem sinônimos, reduzindo metonimicamente um movimento sociocultural a um produto cultural. Sobrepõe-se o valor de troca sobre o valor de uso da palavra. Palavra que, velada, violada e expropriada, vende um bem de consumo aparentemente asséptico, porque travestido de roupagem mercadológica. O não conhecimento da história e das experiências que envolvem o rap e o Hip Hop faz com que a militância mais culturalmente conservadora do MST enxergue a presença do *rap* nos espaços do MST como uma invasão e um colonialismo cultural. Entretanto, o *rap* é um forte meio de comunicação social do jovem da periferia, em sua maioria negra. E se adapta a ritmos e conotações ideológicas diversas. Entre essas possibilidades criativas, estéticas e políticas, está o *rap* do Veneno H2. O que, como explica Raul Amorim⁵, coordenador nacional de juventude do MST, é a sinalização de uma abertura que ainda possui controvérsias no MST.

Claro que não podemos superestimar a linguagem do *rap*, porque há problemas e limitações dialógicas, como a dura moral periférica que tende a

4. A predileção de escrever no original, em italiano, *graffiti*, é defendida por diversos autores e militantes do Movimento Hip Hop. “*Graffiti* é o plural de *graffito*. No singular, é usada para significar a técnica (pedaço de pintura no muro em claro e escuro). No plural, refere-se aos desenhos (os *graffiti* do Palácio de Pisa)” (GITHAY, 1999, p. 13).

5. A entrevista com Raul Amorim, da direção nacional e coordenador nacional de juventude, foi realizada na Secretaria Nacional do MST, dia 21/07/2014.

negar o outro, as diferenças, a educação universalizante. Não obstante, identificamos nessa aproximação linguística e diálogo intercultural um caminho para a inteligibilidade recíproca entre a juventude do campo e da cidade. O que pode abrir caminho para a integração crítica via luta política conjunta e a educação universalizante.

3. RAP DA ROÇA

O grupo de *rap* Veneno H2 é formado por três militantes do MST: os primos Cesinha e Mano Fi, de Ribeirão Preto, e John, de Franca, o John Doido⁶. São camponeses do MST ligados ao Movimento Hip Hop e fazem *rap*. O fato de serem camponeses que fazem *rap* gera um estranhamento, tanto em suas famílias e companheiros de assentamento como em jovens ligados ao Movimento Hip Hop. Há negociação e conflito entre a ideologia e identidade do camponês com a ideologia e identidade da juventude periférica em movimento histórico que, amiúde, estabelece outros contornos na configuração identitária de classe da juventude camponesa-periférica. O depoimento de Cesinha esclarece bem esse estranhamento dos jovens urbanos: “Aí chegamos com as letras, levamos para o pessoal de Franca ver e a galera começou até a zoar. Gente que mora na roça fazer Hip Hop. Então eles falavam 'ah vocês que cantam o *rap da roça*'... Eu me lembro. Demorou uns dois anos para o pessoal acreditar que a gente fazia som”. John explica a dificuldade de aceitação dos seus pais camponeses por fazer *rap*.

O problema é que é da periferia e os pais discriminam porque é Hip Hop. Quando eles viam Hip Hop pela televisão... Meu pai morreu sem aceitar. Depois eles viam que, por exemplo, o *rap* pra mim me resgatou. O *rap* e o Movimento [MST]. Pra mim resgatou porque ou era pra eu estar preso, sei lá o que eu ia estar arrumando. Eu ia fazer tudo, menos estar cantando *rap*, se estivesse na cidade. E também eu me envolvi no *rap* lá no assentamento com os meninos porque era com que eu me identificava lá dentro.

O primeiro momento do seu depoimento merece destaque porque mostra que tanto a visão da juventude urbana com relação ao MST, como a visão dos camponeses mais antigos e tradicionais com relação à juventude urbana que faz *rap*, são mediadas pela produção simbólica da mídia burguesa, que veicula a mercadoria, o bem de consumo e constrói um olhar de criminalização aos movimentos sociais⁷. Com relação ao Hip Hop, ou associam à violência, drogas e criminalidade ou privilegiam o bem de consumo e associam o Hip Hop, um movimento sociocultural, ao *rap*, um bem de consumo rentável à indústria cultural e expropriado do seu caráter ideológico. Com relação ao MST, essa postura é ainda mais agressiva. Essa disputa ideológica cria, de fato, relação dicotômica, a polarização entre a comunicação popular e alternativa desenvolvida pelos movimentos sociais e a comunicação comercial, corporativa e capitalista desenvolvida pela grande mídia.

6. Os integrantes do Veneno H2 nos concederam entrevista no dia 21/09/2011, em imóvel que o MST alugava no bairro da Barra Funda, na cidade de São Paulo.

7. Com relação à disputa simbólica entre os movimentos sociais MST e Hip Hop e a mídia comercial ver Bastos (2012).

O grupo Veneno H2 começou em 2003. O H2 do nome é referência ao Hip Hop e veneno é uma gíria que pode ter os significados de angústia, raiva, indignação ou a mistura desses sentimentos. Explicam também que são “o veneno do sistema”. Cesinha, o mais velho do grupo, atualmente com 39 anos, faz *rap* desde os 14 anos e canta desde os 17. Ou seja, começou quando se iniciava a chamada Nova Escola do Hip Hop, no final da década de 1980, e que se fortaleceu no início da década de 1990 com a expansão das posses – as primeiras organizações que passam a desenvolver um trabalho de formação política a partir dos elementos artísticos do Hip Hop. Todos eles cresceram em regiões de periferia, tendo experiências e histórias de vida comuns em qualquer bolsão periférico do mundo: criminalidade, privação de educação, trabalho, cultura, lazer etc.

Com as experiências comuns, paulatinamente, o diálogo entre a juventude do campo e da cidade se fortalece. Muitos jovens do MST viveram em periferias. Alguns que chegam aos assentamentos também são da periferia e encontram no MST oportunidade de trabalho e de vida. John explica que o *rap* é a linguagem com que se identificam. “E nisso a gente vê pela própria juventude que, quando a gente canta, o pessoal gosta. Gosta de *rap*, é a linguagem que a gente tem hoje. Pra conversar com essa turma é o *rap*. Assim que a gente vê. Dentro do movimento tem várias formas. Tem o samba também, que é muito forte.” Como são do MST, os jovens da cidade os procuram para ajudá-los na organização do Movimento Hip Hop: auxiliar no diálogo com o estado, conseguir lugares para cantar, dançar e se formar como movimento social. O MST é referência de organização política. Os jovens do Veneno H2 entendem que os jovens urbanos envolvidos com o *rap* e o Hip Hop são revoltados, mas não são politizados.

Quando entrevistamos Cesinha, Mano Fi e John Doido eles estavam gravando o CD *Militante da Terra*, que possui 11 faixas. Vamos nos deter em trechos de três letras. Abaixo, trecho cantado por Mano Fi, da primeira faixa, “Veneno no ar”, que expõe elementos significativos para nossas reflexões.

*Mas aí eu só vou te derrubar com proceder
 Você me quer bandido, só que eu não quero ser,
 E quer me ver noiado, só que não vai ver
 E o seu filho quer ser igual a mim quando crescer.
 Por isto te incomoda e você não gosta de mim
 E da minha raça você quer ver o fim.
 Você é a parte boa e eu sou a parte ruim
 E não existe motivos pra que eu seja assim.
 Mas eu sou desse jeito, sujeito Sem Terra, suspeito no gueto,
 Mas eu exijo respeito na cena, pois eu não tenho a mente pequena.
 Eu luto pra resolver meu problema, mesmo você atrapalhando o esquema,
 Porque é quente a ideia, mil grau! O Hip Hop não tem paga pau.*

O trecho acima trabalha palavras em arranjo poético que denota combinações ideológicas e políticas inquietantes: Sem Terra e Hip Hop rimando no

mesmo discurso, tempo e espaço sociais. Como em outras letras de protesto e denúncia sociais que compõem o universo musical do Hip Hop, o alvo primário do discurso é o sistema: Estado, classes dominantes, suas instituições, mídia burguesa e a polícia, que se destacam pelas respectivas violências material e simbólica, pelos mecanismos de exploração, expropriação e controle da jovem classe trabalhadora.

O trecho “E o seu filho quer ser igual a mim quando crescer” é uma referência à letra da música “Negro Drama”, sucesso dos Racionais MCs, principal grupo de *rap* do país e referência para os jovens do campo e da cidade. Nessa letra, Mano Brown, o MC líder do grupo, diz: “Inacreditável, mas seu filho me imita” e depois “Seu filho quer ser preto, Rááá... Que ironia!”. Nas letras do Veneno H2, as intertextualidades se movimentam entre as linhas políticas e sociabilidade política do MST e o campo sógnico, narrativas e sociabilidade vivida no espaço fronteiriço do *rap*. Abaixo, trecho da faixa quatro, “Rap nacional”.

*Preste atenção viaje na rima que eu vou lançar
Rap nacional em primeiro lugar.
O movimento que no Brasil é excluído
E dizem por aí que é som de bandido.
Repúdio da voz da periferia,
União firmeza de todas etnias.
E os gringos vêm aí para roubar o som,
Mas o deles não é assim chapado, do bom.
Relatando a verdade do nosso sofrimento,
Realidade de rua de um mundo em movimento.
Mas agora o momento é falar de paz,
Esquecer o próximo jamais.
A união nas quebradas está prevalecendo,
Mesmo com os burgueses atrasando nosso movimento.
Mas meu santo é forte e Deus é maior,
Vou seguir minha caminhada sem febre e sem dó.
Rap nacional, rajada na sua cabeça,
A opção do povo aqui prevaleça.*

Essa música expressa o vínculo do Veneno H2 com o *rap* nacional, independentemente do pertencimento ao MST. O tema é o *rap* nacional como representante simbólico da voz periférica e das ruas. Periferia que o campo também compõe, afinal, a cidade é o centro econômico e político que rege as relações de poder. Eles mostram que “a união nas quebradas está prevalecendo”. Ou seja, o *rap* e o Hip Hop proporcionam esse laço social e simbólico entre a juventude da periferia. Questionam a imagem construída pela mídia burguesa, que associa o *rap* à criminalidade: “E dizem por aí que é som de bandido”. É recorrente nos jornais televisivos: quando aparecem cenas de violência na periferia, colocam *rap* de fundo como trilha sonora.

O que evidencia, de fato, a formação política dos jovens do MST na letra é a menção aos: “burgueses atrasando nosso movimento”. Geralmente, nas letras de rap, o inimigo é o *playboy* e não o burguês. Conquanto possa parecer um dado que não mereça destaque, a menção à burguesia denota consciência política diferenciada adquirida com a formação marxiana. O adversário político não é generalista, qualquer um que esteja fora da periferia é o burguês, aquele que detém os meios de produção. Desse modo, vai além da dicotomia mais rasa, “nós *versus* os *playboys*”, para destacar a luta de classes real e concreta.

A nona faixa, “Vinheta militante”, reflete de maneira mais direta a identidade Sem Terra dos jovens compositores. “Vinheta militante” é declamada e expõe com clareza as principais críticas, sentimentos e projeção de luta da juventude Sem Terra, por isso vamos nos aprofundar nessa análise. Abaixo, a letra.

*Quem somos por essa terra?
Com calos nas mãos e gritos de ordem.
Persistindo na luta,
Pois o inimigo é forte.
Que tem a seu favor tudo que se compra com o dinheiro,
Mas não nos vendemos, pois somos guerreiros.
Quem somos por essa terra?
Que não se ilude pelo que vê na televisão
E tem punhos de aço contra a repressão
Da polícia que vem, julga e pune,
Querendo acabar com a miséria
Exterminando na periferia a nossa juventude.
Quem somos por essa terra?
De punho esquerdo estendido ao alto,
Unindo as forças do campo e do asfalto,
Do leste, do oeste, do sul e do norte,
Preparam os guerreiros para bater de frente e encarar o choque.
Somos todos Sem Terra!*

A letra-poesia-protesto é composta por três momentos, três movimentos que objetivam responder à indagação: “Quem somos por essa terra?”. É uma narrativa de autoafirmação, autoimagem, um diálogo com o espelho Sem Terra norteando a elaboração identitária dos jovens camponeses a partir de eixos fundamentais: a luta material e simbólica contra os inimigos nivelados pelo capital, destacando-se a polícia e a mídia burguesa como aparelhos privados de hegemonia repressores e opressores; e a aliança entre as forças do campo e do asfalto para encarar a repressão, unidos sob o denominador comum: “Somos todos Sem Terra!”. No primeiro momento/movimento, o verso “Com calos na mão e gritos de ordem” denota o trabalho camponês, o esforço físico da labuta com as mãos na enxada, esta também tornada símbolo do trabalho campesino e da luta dos Sem Terra. Os “gritos de ordem” criados nos Encontros e Congressos Nacionais, nos espaços de formação, compõem a mística do MST, são palavras que costuram a identidade Sem Terra na luta pedagógica, comunicacional, cultural e política. No VI

Congresso Nacional, o mais recente, a palavra de ordem maior que guia a luta para este período histórico é: “Lutar, construir a Reforma Agrária Popular!”. O inimigo maior é o capital, que é forte, porque “tem a seu favor tudo que se compra com o dinheiro”. Forma dinheiro que tudo nivela, que dissimula o trabalho social e apaga a história do trabalho que o produziu. Mas a juventude Sem Terra afirma que não se vende, porque são “guerreiros”.

No segundo momento/movimento, afirmam que “não se ilude pelo que vê na televisão”. A afirmação resulta do aprendizado proporcionado pela formação política do MST, no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) e outros espaços político-pedagógicos. Resultado também da luta política cotidiana do MST, presente nas narrativas orais e nos aparelhos populares de hegemonia criados: o Jornal Sem Terra (JST), os vídeos, a página na internet entre outros, utilizados estrategicamente para desconstruir o que a mídia burguesa veicula e educar politicamente a militância. Tarefa dura, porque é difícil chegar a todos os espaços, assentamentos e acampamentos. Além disso, o esforço para desconstruir a hegemonia acaba, por vezes, pela necessidade, sendo maior do que o esforço para construir outra hegemonia, embora sejam esforços que caminham juntos.

O terceiro momento/movimento da “Vinheta militante” apresenta o MST como caminho, uma síntese popular para a superação do capital, para saída da realidade de miséria e conflito. O verso “De punho esquerdo estendido ao alto” é característico do movimento realizado pela militância do MST ao cantar o refrão do hino: “Vem lutemos, punho erguido...”. Existe uma orientação para que seja dessa forma, o gesto do punho esquerdo erguido, fechado, em movimento que acompanha a marcha musical do hino representa a indignação contra a dominação e exploração dos trabalhadores. Representa, também, a disposição para lutar e escrever a história com as próprias ferramentas¹¹. “**Unindo as forças do campo e do asfalto**” mostra a intenção e o empenho do MST, da juventude Sem Terra, em criar aliança com a cidade nacionalmente: “do leste, do oeste, do sul e do norte”. É a consciência política de que os trabalhadores do campo e da cidade compõem o mesmo bloco hegemônico, que precisa se unir culturalmente e politicamente como classe para derrotar o bloco de poder. “Preparam os guerreiros para bater de frente e encarar o choque” representa a disposição para enfrentar o “choque”, a força tática da polícia chamada para coibir e reprimir protestos. “Somos todos Sem Terra!” afirma o MST como síntese política e popular, como movimento aglutinador das demandas populares: os Sem Terra não são apenas os desprovidos e carentes de terra, posto que são também os sem teto, os sem trabalho, os sem educação, sem hospitais, os injustiçados, desempregados. Enfim, o verso representa a virtual grande marcha sonhada por Paulo Freire¹², “a marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível”.

11. MST, Setor de Educação do. *Boletim da Educação número 2*. Como trabalhar a mística com as crianças. São Paulo, 1993.

12. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção cultural da juventude Sem Terra expressa no rap do Veneno H2 é mediada pela formação política do MST e pela sociabilidade política e cotidiana destes jovens camponeses rappers, Cesinha, Mano Fi e John Doido, que vivem e praticam suas experiências em espaços de fronteira, entre a favela e o assentamento, entre o mundo camponês e da juventude periférica. Se essa arte não indica a saída para a emancipação, ao menos sinaliza a possibilidade do diálogo pela cultura, da superação do cotidiano e encontro do gênero humano pela arte, da inteligibilidade mútua que pode ajudar a encaminhar a luta política comum entre o jovem do campo e da cidade. Jovens que possuem problemas e desafios muito próximos, no mundo do trabalho, da educação e da vida, mas que precisam de mediações simbólicas, políticas, de educação universalizante que alicercem o despertar dessa consciência política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASTOS, Pablo Nabarrete. **Marcha dialética do MST: formação política entre campo e cidade**. 2015. Tese de doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-29062015-151022>. Acesso em: 06 jul. 2015.
- BASTOS, Pablo. Cabo de Guerra: a disputa por sentido na comunicação. In: **Revista Z Cultural**. Revista Virtual do Programa Avançado de Cultura Contemporânea da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/cabo-de-guerra-a-disputa-por-sentido-na-comunicacao-de-pablo-nabarrete-bastos>>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.
- GITHAY, Celso. **O que é graffiti**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- MST, Setor de Educação do. Como trabalhar a mística com as crianças. **Boletim da Educação número 2**. São Paulo, 1993.
- WILLIAMS, Raymond. Base e estrutura na teoria cultural marxista. **Revista USP**, São Paulo, n. 65, pp. 210-224, mar.-maio 2005.

O jornalismo e os professores: os jogos de imagens

Katia Zanvettor Ferreira

Pesquisadora colaboradora junto ao Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor), do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade (Nudecri/Unicamp) e professora do curso de Jornalismo da Universidade do Vale do Paraíba (Univap).

E-mail: katia.zanvettor@gmail.com

Resumo: Este trabalho pretende fazer uma reflexão acerca das intersecções entre o professor e o jornalismo, trazendo uma reconstrução das imagens do professor que predominam nas publicações dos jornais. A análise dos textos nos mostrou que um dos recursos utilizados pelo jornalismo para produzir uma imagem positiva de si é o apoio em um discurso de cientificidade, com base no uso de fontes de informação, que reforça a perspectiva de que seus discursos são representações objetivas da realidade. Outra conclusão a que chegamos foi que a imagem dos professores continua se constituindo sob uma perspectiva negativa, acrescida de um dado novo, que é a crescente proposição de exclusão dos professores e substituição desses profissionais por outros melhores, como saída para os problemas da educação. Neste artigo, pretendemos problematizar essas duas conclusões, apresentando em primeiro lugar os dados sobre as fontes de informação no jornalismo quando se trata de educação e, em segundo lugar, apresentar a análise dos textos jornalísticos e os sentidos construídos para o professor no jornal hoje.

Palavras-chave: professores; discurso jornalístico; ideologia.

Abstract: This paper aims to consider the intersections between teachers and journalism, reconstruction from what is published about teachers in the newspapers, the predominating images of this professional. The texts analysis showed that one of the resources used by journalists to project a positive image of themselves is the scientific discourse, based on information sources, which reinforces the perspective that their speeches are objective representations of reality. Another conclusion we reached was that the teacher's image is still under a negative perspective, added to it the increasing proposal of a substitution of these professionals as a resolution for the educational problems. In this paper we intend to analyse these two conclusions, firstly presenting data about the information sources use by journalism when it comes to education, and, secondly presenting the analysis of the texts and the senses constructed about teachers in the news nowadays.

Keywords: teachers; journalistic discourse; ideology.

1. O JOGO DE ESPELHOS

Este trabalho é um desdobramento da tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) que tem como

Recebido: 22/06/2016

Aprovado: 01/09/2016

título: *Quando o professor é notícia? Imagens de professor e imagens de jornalismo*. O objetivo naquela investigação foi entender os discursos que permeiam as notícias sobre o professor e como esses discursos evidenciam imagens dos professores e também imagens de jornalismo. Para tanto, analisamos notícias relacionadas ao professor do ensino básico, publicadas entre janeiro de 2009 e janeiro de 2010 no jornal *Folha de São Paulo*, buscando depreender as imagens produzidas sobre este profissional.

Nosso referencial teórico se pautou no trabalho de Pêcheux¹ sobre as Formações Imaginárias e Ideológicas. Usamos esse referencial porque defendemos que ainda que o texto jornalístico se esforce para apagar a sua inscrição discursiva, ele é, antes de tudo, uma produção de sentidos sobre o mundo. Essa perspectiva nos permitiu compreender que no jornalismo as notícias sobre os professores se materializam sempre em um processo de jogos de imagens, em que a construção de uma imagem negativa do professor se dá em contraponto à construção de uma imagem positiva do jornalismo.

A análise dos textos nos mostrou que um dos recursos utilizados pelo jornalismo para produzir uma imagem positiva de si é o apoio em um discurso de cientificidade, com base no uso de fontes de informação, que reforça a perspectiva de que seus discursos são representações objetivas da realidade. Outra conclusão a que chegamos foi que a imagem dos professores continua se constituindo sob uma perspectiva negativa, acrescida de um dado novo que é a crescente proposição de exclusão dos professores e substituição desses profissionais por outros melhores como saída para os problemas da educação.

Neste artigo, pretendemos problematizar essas duas conclusões, apresentando em primeiro lugar os dados sobre as fontes de informação no jornalismo quando se trata de educação e, em segundo lugar, apresentar a análise dos textos jornalísticos e os sentidos construídos para o professor no jornal hoje.

2. O PROFESSOR NO JORNAL

Infelizmente a constatação de que a imagem do professor de educação básica na mídia é pejorativa não parece ser uma novidade em se tratando de estudos em educação. Um levantamento bibliográfico no qual pudemos reunir estudos anteriores² que apontam que a imagem do professor há algum tempo tem sido apresentada nos discursos jornalísticos, reportados em seus mais diversos suportes, associada a um sentido pejorativo. No geral, os trabalhos mostram que em textos jornalísticos os saberes e os modos de trabalho dessa categoria profissional são constantemente desqualificados e, muitas vezes, associados como causa da má qualidade da educação brasileira. Desses levantamentos observamos que a chamada “desqualificação do professor” na mídia está atrelada a temas que divulgam os “problemas da educação”, em geral a veiculação de notícias que apontam o professor como o verdadeiro culpado de toda a crise. Além disso, há repetição no modo de construir

1. PÊCHEUX, Michel; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

2. CARMAGNANI, 2004; BARBARA e BEBER-SARDINHA, 2004; ROCHA, 2007; FERREIRA, 2002; e ANJOS, 2008.

sentidos sobre o professor e que esse sujeito está excluído de se colocar, em tal discurso, como um agente de mudança.

Os trabalhos em geral investigam diferentes gêneros, mas há um importante interesse para o que é publicado em revistas, particularmente em revistas que cobrem exclusivamente a área de educação, particularmente a revista *Nova Escola*. A revista *Nova Escola* é uma publicação da Editora Abril e gerida pela fundação Victor Civitta, é mensal e tem como pauta, ou seja, seu principal interesse de cobertura são temas que vão da educação infantil ao ensino médio.

Em uma investigação sobre a revista *Nova Escola*³, por exemplo, na qual a pesquisadora analisou 48 exemplares da revista, publicados entre 2001 a 2004 observou-se a tendência pela construção negativa da imagem do professor. Analisando os “relatos de experiência” (relatos em que um professor-leitor escreve para a revista *Nova Escola*) e “experiências relatadas” (relatos em uma experiência de ensino de língua materna realizadas em sala de aula), a pesquisa identificou a divulgação ao leitor (professor) da importância de se copiar uma figura mítica: o professor ideal. Este trabalho aponta para duas tendências na divulgação desse modelo: uma de proposição e outra de imposição. Utilizando como metodologia a análise dos relatos – tanto de experiência como experiência relatada – a pesquisadora pode apontar a existência e a divulgação de um “modelo de professor ideal”. Ou seja, apontou que, para a revista, o professor brasileiro precisa de um guia externo e este guia seria a própria revista. A investigação pode evidenciar ainda como um dos possíveis efeitos dessa divulgação ora propositiva, ora impositiva o favorecimento de uma postura de desresponsabilização por parte do professor em relação ao seu trabalho e a realização de atividades de ensino que não levam em conta a pluralidade de contextos educacionais no Brasil.

Numa perspectiva metodológica próxima encontramos outro trabalho intitulado *A educação infantil representada: uma análise da revista Nova Escola (2005-2007)*⁴, no qual o pesquisador analisa as matérias publicadas na revista buscando depreender as representações da educação infantil veiculadas nesse periódico. O enfoque na pesquisa foi compreender como as diferentes correntes teóricas da educação infantil são representadas no periódico. De novo, a pesquisa mostra que há um “processo de segregação”, enfrentado pelos docentes que não se enquadram no referencial proposto pela revista e, por outro lado, a revista se coloca como portadora de prescrições essenciais para o professor atingir a excelência.

Outro exemplo metodológico da investigação sobre o professor no jornal é a investigação empreendida por Barbara e Beber-Sardinha⁵, que analisou o *subcorpus* do Banco de Português⁶, na qual constam textos publicados tanto em revistas como em jornal e que também colabora para confirmar a exclusão do professor de ensino básico nestas fontes. Os pesquisadores trabalham com as perspectivas da Linguística de *Corpus* e da Linguística Sistêmico-funcional e defendem um melhor emprego dos computadores nas investigações de linguagem como uma forma de ampliar o universo de dados empíricos. Nesta pesquisa foram analisadas 223.731.280 palavras de textos de jornais e revistas

3. ROCHA, Andreza Roberta. *Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola (2001-2004): modelo de professora ideal*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

4. ANJOS, Cleriston Izidro dos. *A educação infantil representada: uma análise da revista Nova Escola (2005-2007)*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

5. BARBARA, L.; BERBER-SARDINHA, T. Professor: a imagem projetada na imprensa. *Ilha do Desterro*. (UFSC), v. 17, n.2, 2004, p. 117-125.

6. Disponível em: <www4.pucsp.br/pos/lael>.

utilizando o *software* WordSmith Tools – como contar palavras, identificar todas as ocorrências de um termo, classificar a ordem dos itens listados etc.). Dessas palavras, estudaram as sete ocorrências mais frequentes para o “lema” professor e, posteriormente, as sequências fixas de palavras que ocorrem próximas das palavras de busca. As conclusões que eles chegam por meio da pesquisa para as ocorrências do lema professor e suas realizações mais frequentes que aparecem na imprensa são:

- Professor e professora: são pessoas específicas, qualificadas por um título, ligadas à universidade, que dão opinião à imprensa.
- Professores: o termo corresponde a uma classe de trabalhadores, genérica, ligada a escola pública, associada a reivindicações e movimentos trabalhistas.
- Professoras: são pessoas específicas, de colégio.

A pesquisa conclui que há uma distinção no tratamento dado para os professores de universidades e para aqueles ligados ao ensino básico. Enquanto os primeiros são valorizados em sua individualidade, possuem voz e nome, os segundos, por sua vez, aparecem frequentemente sem nome, ligados à rede pública, salientando “pontos de sua formação que não são satisfatórios”⁷. O que se nota, portanto, como observam os pesquisadores, é a valorização dos professores pesquisadores da educação superior e o reforço do desprestígio da profissão docente enquanto categoria da educação básica.

As conclusões das pesquisas consultadas indicam que a depreciação do docente no discurso jornalístico não é novidade. O levantamento permitiu, em nossa própria pesquisa, observar que o que há de novo na imagem docente no jornalismo não é sua desqualificação, mas o modo como ela se dá. Assim, defendemos que o elemento novo nas escolhas jornalísticas para retratar o professor da educação básica não é a desqualificação, mas, sim, o modo de qualificar o professor, que ao fim desqualifica. Atualmente, a nosso ver, o discurso sobre essa categoria profissional se pauta numa perspectiva de “exclusão” dos professores que estão trabalhando e de substituição desses por outros, “melhores”. Essa percepção só nos foi possível porque nos valem da metodologia proposta por Barzotto (1998)⁸ na qual em sua pesquisa observa que há um encadeamento de sentidos na construção dos discursos midiáticos.

Este autor, em seu estudo sobre a revista *Realidade*, observando a relação entre os procedimentos de textualização e os modos de composição do suporte, observa que o discurso é resultado de um encadeamento de sentidos que o pesquisador pode inferir a partir da observação entre diferentes textos – elementos da diagramação, fotos e até propaganda. O encadeamento de sentido, contudo, para o autor ainda implica em uma posição do pesquisador, ou seja, as escolhas que o pesquisador faz sobre o modo de ler o material jornalístico influí também nessa produção de sentido. É importante frisar, no entanto, que no desenvolvimento dessa perspectiva metodológica o próprio autor ressalta

7. BARBARA; BEBER-SARDINHA, idem, p. 125.

8. BARZOTTO, V. H. *Leituras de revistas periódicas: forma, texto e discurso. Uma leitura da revista Realidade (1966-1976)*. Tese de doutorado. Campinas, Unicamp, 1998.

que ainda que esse encadeamento de sentido seja resultado da implicação do leitor na relação que estabelece entre os sentidos dos textos lidos, ele (leitor) não está livre de algumas coerções próprias à produção do discurso. Entre elas, por exemplo:

“a) o modo como alguns elementos são inseridos no texto; b) a forma do veículo portador de textos; c) a forma que o texto assume no interior do suporte que o veicula; d) o movimento que a própria forma do veículo exige que o leitor faça no ato da leitura”⁹.

O autor propõe enfim, uma posição metodológica na análise das revistas que inclua a *forma, texto e discurso*¹⁰. Em nosso trabalho, trabalhamos essencialmente com a categoria de encadeamento de sentido que foi essencial para percebermos que um texto publicado em um jornal em determinada data não está necessariamente descolado do sentido de outro texto publicado em data posterior.

3. ENCADEAMENTO DE SENTIDO

Para contextualizar o que estamos dizendo trouxemos um exemplo de nossos próprios dados. Aqui apresentamos os títulos e as datas do *corpus* principal de pesquisa (Quadro 1).

Quadro 1 – Corpus principal de análise¹¹

Nº	Data de Publicação	Título do texto
T1	03/02/2009	País forma cada vez menos professores.
T2	03/02/2009	Para pedagogos, baixo salário e desprestígio explicam fenômeno
T3	15/02/2009	Repitam a escola e os políticos. Não o aluno
T4	17/02/2009	Socorro ao professor
T5	28/05/2009	MEC quer tornar mais rigorosa a seleção dos futuros professores
T6	28/05/2009	Com esse salário quem quer ser um professor?
T7	18/08/2009	A pedagogia é uma jabuticaba?
T8	04/10/2009	Para Unesco, situação do professor é crítica
T9	04/10/2009	Estudos ligam boa educação a maior salário de professores
T10	04/10/2009	Salário de professor sobe 18% em 5 anos
T11	22/10/2009	Risco é criar elite em meio a mal remunerados
T12	23/10/2009	Prova terá peso maior para docente que disputar reajuste
T13	24/10/2009	Valorização Docente
T14	09/11/2009	7 mitos na educação – Verdade ou Mentira

9. BARZOTTO, 2001, p. 146.

10. BARZOTTO, V. H. Olhares oblíquos sobre sentidos não muito dissimulados. In: GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto. (Org.) *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos: Claraluz, 1998, pp. 205-217.

11. Textos publicados na versão impressa do jornal *Folha de S.Paulo* entre janeiro de 2009 e janeiro de 2010 e reunidos como *corpus* principal do trabalho. FERREIRA, Katia Zanvettor. **Quando o professor é notícia?** Imagens de professor e imagens do jornalismo. 2012. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03082012-135123>. Acesso em: 23 out. 2012.

Quadro 2 – Principais trechos das 14 matérias selecionadas e analisadas

Texto	Trecho destacado
T1	<p>Pesquisadores da área de educação afirmam que a falta de interesse em ser professor ocorre principalmente em razão dos baixos salários pagos no magistério e à pouca valorização social da carreira.</p> <p>Até mesmo escolas tradicionais reclamam das dificuldades para contratar professor.</p> <p>O colégio Bandeirantes, de São Paulo, por exemplo, afirma que precisou criar um programa para formar seus próprios ex-estudantes para as disciplinas mais críticas.</p>
T2	<p>[...] não só o salário contribui para a baixa procura, “embora seja uma coisa determinante”, mas “a falta de estímulos para a profissão”.</p>
T3	<p>[...] existe uma dificuldade imensa de atrair talentos. Todo o resto é apenas consequência, a começar dos cursos para formação de docentes.</p>
T4	<p>Sem esse mínimo de garantias, cada vez menos talentos estarão dispostos a seguir a carreira de professor, decisiva para reduzir a iniquidade social no país.</p>
T5	<p>Diante das deficiências na formação de parcela expressiva dos professores, o Ministério da Educação lança hoje um conjunto de medidas para, de um lado, qualificar os que já estão em exercício e, de outro, tornar mais rigorosa a seleção dos futuros docentes.</p>
T6	<p>É verdade que há evidências empíricas de que salários maiores não significam melhores notas de alunos nas avaliações do MEC. Mas esse é um dado que capta apenas um efeito imediato.</p> <p>Sabe-se, a partir de um estudo da consultoria McKinsey, que os países com melhor desempenho educacional são os que selecionam para suas escolas os profissionais mais bem capacitados. Para isso, não há dúvida de que a remuneração é um fator essencial.</p>
T7	<p>Basta copiar o que fazem as boas escolas: programas de ensino claros, professores bem formados antes de entrar para o magistério, gestão escolar eficiente e uso de pedagogias adequadas.</p>
T8	<p>Os universitários de cursos de licenciatura e pedagogia vêm de famílias pobres, com menor bagagem cultural.</p>
T9	<p>Um estudo divulgado pela consultoria Mckinsey chegou a uma conclusão parecida ao identificar como uma das características comuns em países bem avaliados no PISA (Programa de Avaliação Internacional de Estudantes) o fato de a carreira ser atrativa aos melhores profissionais que se formam no ensino médio.</p>
T10	<p>Apesar desse aumento de renda do magistério, um relatório preparado pela Unesco sobre a situação do professor no Brasil também destaca que os diferenciais de salário em relação a outras profissões ainda são muito grandes, o que contribui para diminuir a atratividade da carreira.</p>
T11	<p>É preciso recuperar as médias salariais no magistério, para que a carreira volte a atrair os melhores profissionais.</p>
T12	<p>O governador Serra defende que o projeto cria um estímulo aos professores da rede, além de atrair jovens mais bem preparados para o magistério.</p>
T13	<p>A valorização é crucial para que a profissão se torne mais atrativa entre os formandos com bom desempenho nas faculdades.</p>
T14	<p>Isso porque os formados em física acabam atraídos por outras profissões com maior retorno financeiro</p>

Ao ler os fragmentos acima, observa-se que o encadeamento de ideias é tão grande que até pode parecer, ao leitor desavisado, um único texto sem os devidos conectivos. Isso demonstra que foi pertinente nossa decisão de olhar para as matérias na perspectiva do encadeamento de sentidos.

Em síntese, a partir dos trabalhos apresentados observamos que ainda que as perspectivas metodológicas se diferenciem elas apontam que o lugar e o modo de falar do professor no jornalismo, em revistas ou em jornais, permanece numa perspectiva de conformação de uma imagem pejorativa do professor e deve ser constantemente contestado.

4. CONCLUSÕES

Ao longo deste artigo, buscamos responder a indagação que fundamentou nossa tese: quando o professor é notícia? Para tanto, analisamos notícias relacionadas ao trabalho do professor, publicadas entre janeiro de 2009 e janeiro de 2010 no jornal *Folha de S.Paulo*, buscando depreender as imagens que os jornalistas se colam ao escrever sobre o professor.

A tese foi construída a partir da seguinte hipótese: sendo o jornalista um sujeito afetado pelo inconsciente¹², o texto objetivo nada mais é que uma construção ideológica que se organiza por meio de Formações Imaginárias e Ideológicas e serve para: 1) silenciar a presença do inconsciente na escrita jornalística; 2) construir imagens fragmentadas sobre o jornalismo e o professor; e 3) apagar a presença das identificações de que o sujeito se vale para construir tais imagens.

Para confirmar essa hipótese, colocamo-nos alguns enfrentamentos, desmembrados em quatro etapas: 1) recuperação das relações entre jornalismo e linguagem; 2) problematização do uso das fontes no jornalismo; 3) definição do conceito de notícia; e 4) análise de quais são e dos modos como o jornalismo constrói as imagens sobre os professores.

Tendo como referência teórica o trabalho de Pêcheux sobre as Formações Imaginárias e Ideológicas, defendemos que ainda que no texto jornalístico se tente apagar a inscrição discursiva, ele é, antes de tudo, uma produção de sentidos sobre o mundo. Assim, constatamos que o modo de o jornalismo falar sobre os professores se dá num processo de jogos de imagens, em que a perspectiva negativa do professor se dá sempre em contraponto a uma imagem positiva do jornalismo.

A análise dos textos nos mostrou que um dos recursos utilizados pelo jornalismo para produzir uma imagem positiva de si é o apoio num “pseudo” discurso de cientificidade, que reforça a perspectiva de que seus discursos são representações objetivas da realidade. Em contrapartida, outra conclusão a que chegamos foi que a imagem dos professores continua se constituindo sob uma perspectiva negativa, acrescida de um dado novo que é a crescente proposição de exclusão dos professores e substituição desses profissionais por outros melhores como saída para os problemas da educação.

Observamos que um dos recursos que acabam por contribuir com o desenvolvimento de tais imagens é o uso do conceito de objetividade que prende o jornalista em duas inversões ideológicas, a primeira a de que ele seria responsável pelo dizer e outra a de que o dito por ele representa a realidade.

12. FREUD, Sigmund. Conferências introdutórias sobre psicanálise. (1916-1917). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

Para construir um texto que sustente tais inversões, o jornalista recorre a dados mensuráveis e prende-se ao uso da voz do outro para se sustentar.

Observamos, a partir das análises, que não é exatamente uma novidade falar em imagens e representações negativas do professor no jornal, porém, procuramos problematizar tal produção jornalística e apontar como poderíamos contribuir para tal produção. Entendemos que a pertinência de nosso trabalho não é constatar a manutenção de um discurso pejorativo, acrescido de novos elementos, mas apontar que os sentidos negativos só se materializam graças aos jogos de imagens que permitem a construção de textos a partir de sentidos positivos do jornalismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Cleriston Izidro dos. **A educação infantil representada**: uma análise da revista Nova Escola (2005-2007). Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

BARBARA, L.; BERBER-SARDINHA, T. Professor: A imagem projetada na imprensa. **Ilha do Desterro**. (UFSC), v. 17, n. 2, 2004.

BARZOTTO, V. H. Olhares oblíquos sobre sentidos não muito dissimulados. In: GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (org.). **Análise do Discurso**: as materialidades do sentido. São Carlos: Claraluz, 2001.

_____. **Leituras de revistas periódicas: forma, texto e discurso**. Uma leitura da revista Realidade (1966-1976). Tese de doutorado. Campinas, Unicamp, 1998.

CARMAGNANI, A. M. G. Técnicas de Vigilância e Punição: O discurso da mídia sobre o professor e a escola. **Verso & Reverso**. Rio Grande do Sul, v. 2, n. 39, 2004.

FERREIRA, R. **Entre o sagrado e o profano**: o lugar social do professor. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

FREUD, Sigmund. **Conferências introdutórias sobre psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. da Unicamp, 2009.

_____; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

_____. A Análise do Discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma Análise Automática do Discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

ROCHA, Andreza Roberta. **Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola (2001-2004): modelo de professora ideal.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

RELAÇÃO DE MATERIAL JORNALÍSTICO CONSULTADO

1 – *Matérias da Folha de S.Paulo*

FOLHA. Critérios de correção da redação são subjetivos. Análise de Carlos Eduardo Bindi. 08/01/2012. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fsp/2012/01/08/15/5741586>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

FOLHA. Capa da Folha de São Paulo. 22/05/2011. Folha de São Paulo, 2011a.

FOLHA. Circulação: o maior jornal brasileiro. Informações disponíveis em: <www1.folha.uol.com.br/folha/conheca/circulacao.shtml>. Folha de São Paulo, 2011b. Acesso em: 16 dez. 2011.

FOLHA. Ouça trecho em que Emir Sader chama Ana Hollanda de meio autista. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/882706-ouca-trecho-em-que-emir-sader-chama-ana-de-hollanda-de-meio-autista.shtml>. Folha de São Paulo: 2011c. Acesso em: jan. 2012.

FOLHA. País forma cada vez menos professores. 03/02/2009. Folha de São Paulo, 2009a.

FOLHA. Para pedagogos, baixo salário e desprestígio explicam o fenômeno. 03/02/2009. Folha de São Paulo, 2009b.

FOLHA. Congresso aprova aumento de verba para educação. 12/11/2009. Folha de São Paulo, 2009c.

FOLHA. Inclusão digital ainda não é realidade na sala de aula. 15/11/2009. Folha de São Paulo em Ribeirão Preto, 2009d.

FOLHA. O que funciona na educação: as lições segundo a McKinsey. 28/10/2007. Folha de São Paulo, 2007.

FOLHA. Carreira de professor atrai menos preparados. 09/06/2008 Folha de São Paulo, 2008a.

FOLHA. A volta da Filosofia. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/heliosschwartzman/ult510u411269.shtml> Acesso em: 16 jan. 2011. 12/06/2008. Folha de São Paulo: 2008b.

FOLHA, S.P. O maior jornal brasileiro. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/conheca/circulacao.shtml>. Acesso em: 16 dez. 2010.

O que é autor de telenovela?

Marines Boncoski Brizola

Doutoranda em Letras na UniRitter Laureate International Universities.

E-mail: marinesbrizola@gmail.com

Marlene Gonçalves Mattes

Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UniRitter – Laureate International Universities e Coordenadora do Gesla – Grupo de Estudos em Linguística Aplicada (UFC).

E-mail: marlenemattes@yahoo.com

Resumo: Os conceitos de autor, autoria, co-autoria, texto-obra-criação, bem como de escrita colaborativa e de telespectador-modelo são abordados neste artigo, no que se refere às telenovelas produzidas no Brasil. Assim, com base nas obras de Umberto Eco *O Leitor Modelo* (1969), Walter Benjamin *O autor como produtor* (1994), Roland Barthes *A morte do autor* (1984), Antonie Campagnon *O autor* (1999), Motter *Ficção e realidade: a construção do cotidiano na telenovela* (2003), entre outros, e também com base na Legislação Brasileira de Direitos Autorais (2011) analisam-se os conceitos de originalidade e adaptação da obra literária para a teledramaturgia. A discussão sobre os conceitos sugere continuidade em estudos posteriores, já que não se esgota nas abordagens aqui consideradas.

Palavras-chave: autor; autoria; coautoria; escrita colaborativa; telenovela.

Abstract: This paper discusses concepts of author, authorship, co-authorship, text-work-creation and collaborative writing and model viewer in the field of soap operas produced in Brazil. Thus, based on Umberto Eco works *The Reader Model* (1969), Walter Benjamin *The Author as Producer* (1994), Roland Barthes *The Death of the Author* (1984), Antonie Campagnon *The author* (1999), Motter *Fiction and reality: Construction Of Daily Life in the Soap Opera* (2003), among others, and also based on the Brazilian Copyright Law (2011), it analyzes the concepts of originality and adaptation of the literary work for television drama. The discussion of the concepts suggests later studies, as is not limited to what has been considered here.

Keywords: author; co-author; authorship; collaborative writing; soap operas.

1. INTRODUÇÃO

De um modo geral, em âmbito mundial, o Brasil é reconhecido no meio televisivo pela escrita e produção de telenovelas. O país concentra diversos ícones da teledramaturgia, entre eles: Aguinaldo Silva, Antônio Calmon, Benedito Ruy Barbosa, Carlos Lombardi, Janete Clair, Jorge Amado, Gilberto Braga, Glória Perez, Maria Adelaide Amaral, Regina Braga, Ricardo Linhares, Sílvio de Abreu, Walcy Carrasco, Walther Negrão, entre outros. Algumas telenovelas produzidas no Brasil se tornaram fenômenos internacionais, alcançando muitos interessados no tema.

Recebido: 03/05/2015

Aprovado: 19/10/2015

O tema implica conceitos vários, dentre os quais procuraremos discutir questionamentos decorrentes como: o que significa autor-escritor de teledramaturgia? O que são coautores de telenovela? Como analisar o conceito de originalidade no caso das telenovelas? A obra do escritor o qual assina a telenovela constitui-se em criação individual ou obra coletiva? E, no caso, quem detém os direitos morais de uma telenovela? A quem cabe a autoria de telenovela? Estas são algumas das questões que este artigo pretende abordar.

2. O QUE É TELENOVELA?

A telenovela, ou mais popularmente novela, é o substantivo feminino de novelo, ou seja, o fio a ser desenrolado. Esse entretenimento constitui-se, conforme explica Renata Pallottini¹, em:

[...] uma história contada por meio de imagens televisivas, com diálogo e ação, uma trama principal e muitas subtramas que se desenvolvem, se complicam e se resolvem no decurso da apresentação. Naturalmente a trama planejada como principal é a que leva o enredo básico, a fábula mais importante, do começo ao fim da ação, e a que justifica todo o projeto, dando-lhe unidade.

De modo geral, as telenovelas partem de uma história escrita por um autor que a assina. Tal obra parte de uma ideia ou fio condutor, podendo configurar-se em diversos gêneros como romance, drama, comédia, entre tantos outros. Partindo, portanto, da ideia-condutora escrita por um autor, o roteirista – ou o diretor – reescreve ou adapta a obra para a televisão, ou seja, conforme as linguagens próprias do meio televisivo. Pode-se dizer que há dois tipos de roteiros: o roteiro literário (uma novela de fulano de tal) e o roteiro técnico (uma novela escrita por fulano de tal e colaboradores).

O roteiro literário, segundo Jorge Machado², “não contém indicações técnicas” (é a escrita do autor), enquanto o roteiro técnico “contém indicações técnicas” referentes a criação e desenvolvimento dos personagens e do enredo (nessa parte, incluem-se o roteirista e os pesquisadores, bem como câmeras, iluminadores, diretores de produção e mais inúmeros especialistas das mais diversas áreas do ramo televisivo). De modo geral, é o roteiro técnico que transforma o roteiro literário em uma obra ficcional comercializável (telenovela em si). Vejamos então como conceituar quem escreve a própria obra.

3. O QUE É AUTOR? O QUE É COAUTORIA?

Com a adaptação de diversas obras literárias para a teledramaturgia, surge a figura do roteirista-escritor e assim deparamo-nos com a questão referente a autor *versus* autoria. Segundo o Dicionário Aurélio³, o conceito de autor é:

Aquele que está na origem de, que é a causa de: o autor de uma invenção. Aquele que faz uma obra literária, científica, artística. Direito de autor, direito

1. PALLOTTINI, Renata. *Dramaturgia de televisão*. São Paulo: Moderna, 1998, p. 35.

2. Disponível em: <www.roteirodecinema.com.br/manuais/vocabulario.htm> Acesso em: 09 maio 2013.

3. Disponível em: <www.dicionariodoaurelio.com/Autor.html> Acesso em: 21 maio 2013.

exclusivo de exploração reconhecido a qualquer um sobre toda criação original que manifesta sua personalidade, nas letras, ciências ou artes. Direitos de autor, proventos recebidos por publicação de obra.

Ou seja, o conceito de autor funde-se com o conceito de originalidade que significa:

Relativo à origem; que remonta à origem; primitivo. Que parece produzir-se pela primeira vez; não copiado, não imitado. Que tem caráter próprio, que tem cunho novo e pessoal; que não segue modelo. Extraordinário, singular. Manuscrito primitivo, primeira redação de uma obra, de uma lei, decreto, livro etc. Obra de arte produzida por um artista. Modelo primitivo (por opos. à cópia). Texto primitivo (por opos. à tradução)⁴.

Ambos os conceitos remetem à ideia de uma obra individual, do processo criativo de um só autor. Em contrapartida, o conceito de adaptabilidade ou adaptação da obra literária corresponde à: “Transposição de uma obra literária para o teatro, televisão, cinema, etc. Arranjo, adequação de uma obra estrangeira que, além da tradução, implica modificações do texto original”⁵. Assim, obra individual teria ligação com os conceitos de autor-originalidade-indivíduo.

Considerando-se os conceitos acima, pergunta-se em que medida o conceito de autor poderia se estender a obras audiovisuais como telenovelas, por exemplo?

De modo geral, ao final da exibição de cada capítulo de uma telenovela, nos pós-créditos, identificam-se os escritores colaboradores. Para Nogueira⁶, os escritores colaboradores são coautores de telenovela, pois contribuem “na elaboração da sinopse” e escrevem “a telenovela junto com o autor principal”, mas é o autor principal quem exerceria o “papel de liderança”, escrevendo e interferindo “na produção da telenovela”. Todavia, como veremos a seguir na Lei nº 9.610, de 19 de dezembro de 1998 (Capítulo II – Da Autoria das Obras Intelectuais, Art. 15)⁷ altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais: “§ 1º Não se considera coautor quem simplesmente auxiliou o autor na produção da obra literária, artística ou científica, revendo-a, atualizando-a, bem como fiscalizando ou dirigindo sua edição ou apresentação por qualquer meio”. Haveria, portanto, a necessidade de tornar claro, à luz do texto legal, o que se define como *autoria de sinopse* e colaboração na *produção da obra literária, artística ou científica*. Parece-nos não se tratar nem da mesma tarefa, nem da dimensão do impacto que possa vir a ser causado no texto original (texto da novela). Dessa forma, a questão parece merecer uma discussão já na base, na fundamentação das ideias essenciais que direcionam a compreensão do fato aqui tratado.

4. O QUE É SER AUTOR/COAUTOR EM OBRA AUDIOVISUAL?

Hermano Duval⁸, estudioso dos direitos de autoria explica que:

4. Idem, *ibidem*.

5. Idem, *ibidem*.

6. NOGUEIRA, Lisandro. O autor na televisão. Goiânia: Ed. UFG; São Paulo: Ed. Edusp, 2002, p. 82.

7. BRASIL. *Legislação sobre os direitos autorais*. 4. ed. Brasília. Senado Federal. Subsecretaria de Seções Técnicas, 2011.

8. DUVAL, Hermano. Obra Comum ou em Colaboração. In: SANTOS, João Manoel de Carvalho (coord.). *Repertório Enciclopédico do Direito Brasileiro*. V. XXXV. Rio de Janeiro: Borsoi, 1947, p. 01.

[...] um colaborador teve uma ideia, mas não sabe desenvolvê-la; outro, tem um plano, mas não tem ideia; um terceiro tem o estilo, que falta aos dois primeiros; finalmente, um quarto tem uma “saída” para um desfecho feliz de um romance, peça teatral, drama ou obra cinematográfica, mas falta-lhe tudo o que os outros têm [...] reúnem-se todos e conjuntamente elaboram a obra, que resulta comum, pois a permuta de ideias e de inspirações também leva à obra comum. Todos, pois, são coautores ou colaboradores *pro indiviso*: pelo todo e pela parte.

A inferência possível, acerca do acima exposto, é a de que o conceito de autor, em obra coletiva, poderia vincular-se ao conceito de coautoria. No entanto, segundo pontua a Lei nº 9.610, de 19 de dezembro de 1998, artigo 16: “São coautores da obra audiovisual o autor do assunto ou argumento literário, musical ou lítero-musical e o diretor”, perspectiva segundo a qual o diretor seria quem recebe o título de coautor, e, na sequência, “coautores da obra intelectual exercerão, de comum acordo, os seus direitos, salvo convenção em contrário” (artigo 23). Mas, no que se refere aos direitos morais do autor de obra audiovisual, o artigo 25 esclarece que: “Cabe exclusivamente ao diretor o exercício dos direitos morais sobre a obra audiovisual” e, no caso, também a responsabilidade pelo que foi produzido. Segundo a mesma lei, em seu artigo 24, são direitos morais do autor, dentre outros, os seguintes direitos: “I – o de reivindicar, a qualquer tempo, a autoria da obra” e “V – o de modificar a obra, antes ou depois de utilizada”. Em alguns casos de obras audiovisuais, pode haver um acordo de cavalheiros entre o diretor e o autor empírico. Segundo esse acordo, o diretor geralmente se abstém, em tese, dos direitos morais, para que o autor empírico possa ser reconhecido como o autor moral da obra, porém, juridicamente, o diretor é o detentor moral da obra audiovisual.

Observe-se que, de modo geral, o diretor depende do escritor empírico para a produção de suas obras e o autor empírico depende do diretor e da produtora (emissora de comunicação televisiva) para a veiculação de sua obra no meio televisivo. Segundo Alves Filho⁹:

[...] a noção de autor refere-se à instância humana ou institucional a quem se atribui a macro-responsabilidade por um texto ou uma obra, e cuja contraparte verbal é um nome próprio (ou uma assinatura). Já o termo autoria refere o processo de atribuição, responsabilização e enunciação de um texto ou uma obra, de modo que mesmo aos textos que são destituídos de autores pode ser atribuída autoria. A um texto, por exemplo, que circula anonimamente, isto é, sem identificação do seu autor, pode ser suposta e atribuída uma dada autoria.

Em obras audiovisuais, os conceitos de autor e autoria parecem imbricados. De modo geral, na televisão o texto (do autor empírico) subsiste e as imagens (produzidas pelos roteiristas, adaptadores ou diretores) prevalecem, sendo o próprio trânsito da página (escrita do autor) para a televisão (linguagem televisiva) guiado pelo que está na tela, segundo os índices de audiência. É como se o autor empírico, conforme coloca Alves Filho¹⁰, circulasse anonimamente com identificação de seu autor, porém sem que este possua os direitos morais

9. ALVES, FILHO F. A autoria nas colunas de opinião assinadas da Folha de São Paulo. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Orientador: Ingedore Villaça Koch. Campinas, SP: [s.n.], 2005, p. 67.

10. Idem, *ibidem*.

da obra audiovisual, já que eles, segundo a legislação¹¹, são atribuídos exclusivamente ao diretor.

Parece-nos que, se a obra original é passível de alterações, adaptações ao meio televisivo, naturalmente perde, possivelmente em parte, atributos de sua originalidade, restando, portanto, plenamente discutível a questão da atribuição de direitos morais a um ou a outro autor na perspectiva aqui mencionada.

5. O QUE É PROCESSO CRIATIVO VERSUS OBRA TELEVISIVA?

A linha de pensamento que vimos discutindo até aqui nos conduz à explicitação tanto do que se pode compreender acerca de processo criativo, quanto do como ele se configura na obra televisiva.

O escritor Jorge Amado, em entrevista à revista *Domingo do Jornal do Brasil* (Número 972, 18/12/1994), explicou a diferença entre obra de criação de um autor e obra escrita para a televisão:

Uma coisa é um romance, um livro. Você lê. Outra coisa é um filme ou uma obra de TV, que você vê. Um romance é um trabalho artesanal, uma obra de TV é industrial. Quando eu faço romance, sou eu que arranco aquilo da minha cabeça, do meu coração, das minhas tripas. Para fazer uma novela, você tem o produtor, o diretor, o diretor de atores, o operador, não sei quantos atores.

O escritor Manoel Carlos (a exemplo de Jorge Amado) expressou em entrevista à revista *Veja*¹² que escreve sobre o que conhece. Ao ser questionado sobre sua rotina de trabalho, respondeu que:

Não tenho nenhuma rotina. Não tenho hora para escrever, hora para dormir nem hora para comer. Tenho um sono muito leve e, quando acordo no meio da noite, é comum que a novela venha inteira na minha cabeça. Aí eu me levanto e vou trabalhar no meio da madrugada. É como se fosse uma doença que toma conta de você, não dá para pensar em outra coisa. Mas não perco o contato com a minha família em hipótese alguma, e não deixo de ler seis jornais por dia.

A seguir, conforme a entrevista concedida pelo autor em questão, tratamos da influência da sua rotina no processo criativo de escrita. Quando o autor revela escrever sobre o que conhece e em seguida afirma ler seis jornais por dia, pode estar sugerindo que sua escrita advém das notícias que estão sendo retratadas cotidianamente pela sociedade. O autor também foi indagado pela revista sobre sua rotina e marcas de escrita:

Revista Veja: Uma das marcas de suas novelas é a atualidade dos diálogos, a rapidez com que expressões cotidianas de um grupo etário ou social são transpostas para a televisão. Como o senhor se abastece das informações necessárias para conseguir esse resultado?

11. BRASIL, op. cit.

12. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/090703/p_075.html>. Acesso em: 04 maio 2013.

Manoel Carlos: Levo uma vida absolutamente normal. Vou a banco, entro em fila de casa lotérica e frequento feira e bancas de jornal. Ando pela rua e converso com as pessoas. É assim que assimilo as diferentes expressões. A Globo é uma torre de marfim, de onde as pessoas costumam sair pouco. Já eu saio todos os dias, mesmo fazendo novela. Só não posso ir ao cinema, porque me atrapalha. Também não leio romances, quando estou escrevendo.

O processo de criação “do-ser-estar-autor-de-telenovela”, mencionado por Jorge Amado e Manoel Carlos, parece se relacionar com o processo de criação posto por Bakhtin¹³:

[...] vivencia o trabalho criador, mas o vivenciamento não escuta nem vê a si mesmo, escuta e vê tão-somente o produto que está sendo criado ou o objeto a que ele visa. Por isso, o artista nada tem a dizer sobre o processo de sua criação, tão situado no produto criado, restando a ele apenas nos indicar a sua obra; e de fato é aí que iremos procurá-lo.

Ao que parece, o processo de criação não se deixa apreender e os autores de telenovela não precedem ao texto, eles se constroem na inscrição subjetiva do texto e depois se ausentam. Durante a trama, abstrai-se o autor e exaltam-se os atores-personagens, por sua vez, com suas próprias leituras da obra e, por último, os telespectadores com mais outras possibilidades para a leitura. Nesse sentido, o texto de telenovela pode revelar o autor como um personagem moderno, produzido pela sociedade e, conforme conceitua Barthes¹⁴:

O autor moderno nasce ao mesmo tempo que seu texto; não está de modo algum provido de um ser que precederia ou excederia a sua escrita, não é de modo algum o sujeito de que o seu livro seria o predicado, não existe outro tempo além do da enunciação, e todo texto é escrito eternamente "aqui" e "agora".

O escritor Manoel Carlos afirmou, na entrevista mencionada acima, que “se a novela não dá certo, terá de carregá-la nas costas”, ou seja, se de alguma forma a obra torna-se um cadáver¹⁵, o seu autor revive, e então, ele terá de assumir o lado ruim da assinatura do texto. É significativo perceber que, mesmo não possuindo os direitos morais pela obra audiovisual, Manoel Carlos assume para si essa responsabilidade: “sou eu o criador da ideia-condutora do drama”. Ainda, na mesma entrevista, Manoel Carlos afirma que:

Quando entra uma cena que considero lenta, anoto o minuto exato em que ela foi ao ar, para conferir no medidor de audiência que tenho em casa como foi o ibope. Novela é uma surpresa. Às vezes não assisto a um capítulo porque acho que ficou tão ruim que tenho vergonha. Mas não é raro que as pessoas gostem do que não gosto¹⁶.

Estaria o autor empírico afirmando estar submetido ao telespectador-modelo? Ao que parece, o teledramaturgo tem consciência de que escrever para televisão é escrever para o que, em vez de chamarmos de leitor-modelo¹⁷, poderíamos denominar telespectador-modelo. Mas, afinal, o que seria telespectador-modelo? Segundo Sarlo¹⁸, o uso do controle remoto é manuseado conforme as leis que a própria televisão ensinou a seus espectadores mediante:

13. BAKHTIN, M. (1979). *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 3.

14. BARTHES, Roland. A morte do autor. In: _____. *O rumo da língua*. Lisboa: Edições 70, 1984, p. 51.

15. Idem, *ibidem*.

16. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/090703/p_075.html>. Acesso em: 04 maio 2013.

17. ECO, Umberto. *O leitor modelo*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

18. SARLO, Beatriz. Zapping. In: _____. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997, pp. 57-58.

[...] fabricação acumulada de imagens impactantes; alto ou baixo nível de informação com velocidade superior à capacidade do telespectador de reter seus conteúdos; fuga da pausa e da retenção do fluxo de imagens; variada repetição do conteúdo; ausência de silêncio; movimentação contínua das câmeras, combinação de planos breves, preenchendo o vídeo de imagens, para tentar evitar a mudança de canal.

No caso das telenovelas, os diretores transformam a escrita do autor empírico em roteiro técnico, e os atores, por sua vez, buscam individualmente chegar a um processo de fruição para então construírem seus personagens. Umberto Eco¹⁹, com o exemplo do compositor e do intérprete, elucida como se dá este processo de leitura do intérprete:

Entre as recentes produções de música instrumental podemos notar algumas composições assinaladas por uma característica comum: a peculiar autonomia executiva concedida ao intérprete, o qual não só dispõe da liberdade de interpretar as indicações do compositor conforme sua sensibilidade pessoal (como se dá no caso da música tradicional), mas também deve intervir na forma da composição, não raro estabelecendo a duração das notas ou a sucessão dos sons, num ato de improvisação criadora.

Umberto Eco, em *Obra aberta* (1969)²⁰, ajuda-nos a analisar a telenovela, quando diz que: “obras inacabadas, que o autor, aparentemente desinteressado de como irão terminar as coisas, entrega ao intérprete mais ou menos como as peças soltas de um brinquedo de armar”. Segundo Benjamin²¹, os leitores estão sempre prontos “a escrever, descrever e prescrever”. No caso das telenovelas, podemos pensá-las como diversas releituras do texto, visto que o texto do autor empírico passa pela leitura dos atores e, enquanto ator-leitor, constrói seu personagem segundo esta leitura e, no caso dos telespectadores, haverá um novo processo de (re)leitura.

6. O QUE DIZ O ATOR ATRAVÉS DO PERSONAGEM?

Basicamente, pela leitura do ator é construído um personagem a ser interpretado. A partir daí, as telenovelas em si, ao que parece, têm construído identidades (femininas, masculinas, juvenis, sexuais, étnicas, religiosas etc.). Segundo Motter²²:

A telenovela pode ser considerada, no contexto brasileiro, o nutriente de maior potência do imaginário nacional e, mais que isso, ela participa ativamente na construção da realidade, num processo permanente em que a ficção e realidade se nutrem uma da outra, ambas se modificam, dando origem a novas realidades, que alimentarão outras ficções, que produzirão novas realidades.

Na concepção do autor em questão, telenovelas podem construir projetos de realidades, espaços nos quais se narra o real, mas também nos quais se constroem realidades. De modo geral, as telenovelas podem ser consideradas propagadoras de modelos identitários, nos quais a obra ausenta seu autor. Para

19. ECO, Umberto. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 1969, p. 37.

20. Idem, p. 41.

21. BENJAMIN, Walter. O autor como produtor. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 115. [Obras Escolhidas, v. 1].

22. MOTTER, Maria Lourdes. **Ficção e realidade**: a construção do cotidiano na telenovela. São Paulo: Alexa Cultural, 2003, p. 174.

Burke²³, o texto torna-se ficção. Para Schneider²⁴, através da atuação dos atores, a realidade do telespectador pode se tornar a ficção real.

Conforme Campagnon²⁵, “o leitor, e não o autor, é o lugar onde a unidade do texto se produz, no seu destino, não na sua origem”. Nesse sentido, as telenovelas mais que entretenimento revelam formas de organizar, ver e interpretar a realidade. Pelos personagens veiculam-se valores morais, éticos, comportamentais, que podem ser incorporados coletivamente pela sociedade telespectadora. A persuasão do telespectador pode acontecer pela identificação com os personagens (atores) que, na maioria das vezes, podem ser cópias convincentes de personagens da vida real (embora, a maioria das telenovelas nos pós-créditos advirtam o não compromisso com a realidade, sendo qualquer semelhança mera coincidência).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, tendo abordado os conceitos de autor/coautoria, texto-obra-criação, em relação às telenovelas, procurou analisar, em específico, a questão acerca de que ser autor de telenovela parece exigir, antes de mais nada, a análise do que é telespectador-modelo. Cada autor de telenovela, conforme a faixa de horário em que a novela é transmitida, parece reconhecer as características de seu telespectador-modelo. Dentre os conceitos tratados, constata-se também que o diretor das obras audiovisuais detém dos direitos morais. A autoria de telenovelas está vinculada a um ou mais autores empíricos e, simultaneamente, a um ou mais diretores, adaptando a obra empírica a uma linguagem televisiva e, finalmente, a telenovela produzida será veiculada pela emissora detentora dos direitos autorais. Inevitavelmente, na escrita televisiva, o autor empírico morre, mas sua presença pode ser percebida em suas marcas de linguagem.

A leitura das obras de base permite perceber que a conceituação definida, neste âmbito de estudo, parece carecer de uma explicitação mais específica, por exemplo, no que se refere a noções de adaptabilidade, transposição, escritores colaboradores, autor principal; bem como da relação entre conceitos e entre funções (de quem cria a obra, quem a adapta, quem a altera, quem a recria – por assim dizer).

Concluindo-se, pode-se afirmar que as telenovelas exercem um compromisso além do entretenimento, gerando também a necessidade do aprofundamento de algumas questões teóricas referentes à escrita televisiva, como: o que cada telenovela objetiva expressar em sua faixa de horário de transmissão e em que medida a atuação do ator faz de seu personagem um modelo de identidade a ser seguido pelos telespectadores. Tais questões foram mencionadas com a devida limitação a artigo, contudo sem a profundidade que caberia ao tema em espaço maior; ratificando-se, portanto, que haja continuidade em estudos posteriores.

23. BURKE, P. *Hablar y callar*. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia. Trad. Alberto L. Bixio. Barcelona: Gedisa, 2001, p. 16.

24. SCHNEIDER, M. *Ladrões de palavras*: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento. Trad. Luiz Fernando P.N. Franco. Campinas: Editora da Unicamp, 1990, p. 20.

25. CAMPAGNON, Antoine. O autor. In: _____. *O Demônio da teoria*: literatura e senso comum. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, p. 51.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, FILHO F. **A autoria nas colunas de opinião assinadas da Folha de São Paulo**. Tese de doutorado. Campinas, Unicamp, 2005.
- BAKTHIN, M. (1979). **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BARTHES, Roland. A morte do autor. In: _____. **O rumo da língua**. Lisboa: Edições 70, 1984.
- BENJAMIN, Walter. O autor como produtor. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 115. [Obras Escolhidas, v. 1].
- BRASIL. **Legislação sobre os direitos autorais**. 4. ed. Brasília. Senado Federal. Subsecretaria de Seções Técnicas, 2011.
- BURKE, P. **Hablar y callar**. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia. Trad. Alberto L. Bixio. Barcelona: Gedisa, 2001.
- CAMPAGNON, Antoine. O autor. In: _____. **O Demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- DUVAL, Hermano. Obra Comum ou em Colaboração. In: SANTOS, João Manoel de Carvalho (coord.). **Repertório Enciclopédico do Direito Brasileiro**. V. XXXV. Rio de Janeiro: Borsoi, 1947.
- ECO, Umberto. **O leitor modelo**. São Paulo. Perspectiva, 1969.
- _____. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 1969, p. 37.
- MOTTER, Maria Lourdes. **Ficção e realidade: a construção do cotidiano na telenovela**. São Paulo: Alexa Cultural, 2003.
- NOGUEIRA, Lisandro. **O autor na televisão**. Goiânia: Ed. UFG; São Paulo: Ed. Edusp, 2002.
- PALLOTTINI, Renata. **Dramaturgia de televisão**. São Paulo: Moderna, 1998.
- SARLO, Beatriz. Zapping. In: _____. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- SCHNEIDER, M. **Ladrões de palavras: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento**. Trad. Luiz Fernando P.N. Franco. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

Política pública: a televisão infantil na educação infantil

Valerio Fuenzalida

Professor e pesquisador na Faculdade de Comunicações da Pontifícia Universidade Católica do Chile.

E-mail: vfuenzal@uc.cl

Resumo: Desde meados da década de 1990 têm aparecido novos programas infantis de televisão que mostram novas representações do público infantil. A neurobiologia cerebral e as teorias epigenéticas do desenvolvimento infantil descobriram a imagem de uma criança com capacidades e motivações internas por desenvolver. Está se evoluindo para uma nova representação televisiva do público infantil e para um construtivismo cultural na recepção. Esses programas representam uma criança com competências socioemocionais. Essa representação infantil é mais complexa e convoca uma audiência construtivista dos programas. É necessário desenvolver uma política pública de introdução sistemática na educação infantil de tais programas de televisão com valor socioemocional de formação.

Palavras-chave: televisão infantil; educação; classe infantil; audiência construtivista; lar.

Abstract: Since the end of 1990 decade it has appeared new TV children productions with a new representation about children audience. Neurobiology and epigenetic theories on children development have presented an image of a child with internal competences and motivations to develop. There is an evolution towards this TV representation of child audience and towards a cultural constructivism in reception. Those TV programs represent child socio-emotional intelligence; it is stated that the socio-emotional educational value of these TV programs vindicate a public policy for its systematic introduction in kinder class room. Programs require a constructivist reception at school and in family. Child constructivist reception allows a positive socio-emotional education.

Keywords: children television; education; children classroom; constructivist reception; home.

1. NOVAS PRODUÇÕES TELEVISIVAS INFANTIS

Desde a última década do século XX novos programas infantis de televisão têm surgido, em especial para crianças da pré-escola. Tais programas exibem uma "nova representação da criança e um novo desenho da realização televisiva"¹. Segundo minha análise, essa nova imagem conceitual da criança e do bebê, que enfatiza a existência de complexas competências internas, começou a influir na produção dos programas infantis. Nota-se uma caracterização do

Recebido: 03/06/2016

Aprovado: 28/08/2016

1. FUENZALIDA, V. TV infantil: cambios en la narración y en escritura de guiones. [Televisão infantil: transformações na narração e na escrita de roteiros] *Think Tank del Audiovisual – FCOM – PUC*. www.accionaudiovisual.uc.cl, 2013.

público infantil tomada das ciências contemporâneas. Alguns novos programas indicam o recurso à assessoria especializada de psicólogos e educadores. No presente artigo, serão apontadas algumas mudanças ocorridas na representação da criança e nos conteúdos dos programas.

1.1 Imersão audiovisual do público

Tem-se tentado formas diversas de entrar em contato com esta criança-público tecnologicamente competente. Além da televisão, a criança atual vive em um ambiente cotidiano de crescente "imersão em múltiplaplataformas audiovisuais ubíquas: a tela do *smartphone* do computador, especialmente do *tablet*"². Diante das múltiplas telas, a criança faz seleções, manipulações visuais e manuais, e conexões com outras crianças (intercâmbios, fã-clubes etc.). Alguns programas aludem à esta multiplataforma e criam *sites* e materiais para se relacionar com a criança que opera telas múltiplas (*webpages*, canais do YouTube, produtos comercializáveis). A imersão torna-se uma oferta infantil concebida em telas múltiplas. A imersão possibilita ainda uma exposição multimodal, na qual a multimodalidade tem um aspecto de significação semiótica específica, própria dos signos concretos, lúdicos e afetivos da linguagem audiovisual. A modalidade própria da linguagem audiovisual pode representar muito bem a diversidade concreta dos públicos, o protagonismo e as competências sócio-emocionais.

Do espetáculo à interatividade

Tem-se procurado representar no programa de televisão as capacidades e motivações internas da criança-público; do público considerado reativo aos estímulos da tela (modelo behaviorista) evoluiu-se para uma criança concebida como detentora de capacidade internas ativas, e capaz de se interessar em interpretar a proposta do programa. De um programa de televisão que era realizado com estímulos de percepção básicos para capturar a atenção da criança aparece uma ênfase na busca de interatividade com uma criança que tem outras capacidades internas de relação com o programa; isto é, que a criança não assista somente ao que está passando na tela, e, sim, que possa se relacionar interagindo com os conteúdos do programa e com outras telas.

FIGURA 1
NOVA RELAÇÃO DE INTERAÇÃO
CRIANÇA NO PROGRAMA E CRIANÇA-PÚBLICO



2. VANDEWATER, E. A.; RIDEOUT, V.; WARTELLA, E. A.; HUANG, X.; LEE, J.H.; SHIM, M. Digital Childhood: Electronic Media and Technology Use among Infants, Toddlers, and Preschoolers. [Infância digital: uso de tecnologia e meios eletrônicos por crianças]. *Pediatrics*, n. 119, 2007.

A Figura n. 1 ilustra a nova relação que o programa infantil pretende estabelecer com a criança-público. Para se estabelecer interação entre o público infantil e os conteúdos do programa de televisão, a produção criativa tem que representar a criança no programa. Ou seja, procura tornar visível a criança de modo que a criança-audiência possa reconhecer-se e identificar-se com a representada na tela. Rompe-se a relação unilateral da tela em direção à criança e busca-se uma relação circular de representação, visibilidade e interação. Entretanto, como se verá mais adiante, a polissemia da representação audiovisual oferece vários níveis de significação para o público infantil. Daí a necessidade da mediação construtivista pela audiência.

Criança protagonista

Trabalha-se o formato de relato com histórias lúdicas e não apenas o formato de módulos autônomos (formato inicial de *Vila Sésamo*; também presente agora na rede social hi5.com): **O formato de história permite que a criança seja representada como protagonista da ação diegética, especialmente em histórias ficcionais.** Da criança representada no programa como um aprendiz do adulto evolui-se para uma criança representada como protagonista dos programas; tende-se a abandonar o esquema criança – aprendiz do adulto – oriundo da escola³.

1.2 Segmentação das idades, conteúdos e formas

As etapas etárias da evolução no desenvolvimento epigenético infantil vão influir na criação dos canais segmentados para crianças (nos anos 1990) e para a Baby TV (no século XXI), e também na presença de conteúdos e formas televisivas adequadas às capacidades de percepção, especialmente nos programas para crianças de 0 a 6 anos. Assim, as ciências do desenvolvimento infantil influenciarão na segmentação dos conteúdos, programas e canais. Antes, produzia-se televisão para crianças em geral, atualmente a televisão infantil tende a ser segmentada segundo o desenvolvimento das capacidades infantis. Há evidências de que à medida que a criança evolui, vai abandonando os programas de que gostava e prefere outros mais desafiadores a seu novo nível de desenvolvimento.

1.3 A inteligência socioemocional

Do ponto de vista dos conteúdos, por muitos anos pensou-se que uma televisão infantil de qualidade deveria exibir programas relacionados com os conteúdos escolares de linguagem e matemática; o programa Vila Sésamo foi concebido inicialmente como preparação para a escola, particularmente para crianças culturalmente vulneráveis. "A neurobiologia infantil revelou a importância da inteligência socioemocional, a atividade gestual-corporal, a

3. FUENZALIDA, V. *Quality Criteria in children TV*. [Critérios qualitativos na televisão infantil]. Amazon, 2015.

4. MILICIC, N.; LÓPEZ DE LÉRIDA, S. La importancia del aprendizaje socioemocional en el contexto de la primera infancia. [A importância da aprendizagem sócio-emocional no contexto da primeira infância]. *Estudios Sociales*, n. 120, Santiago de Chile, CPU, 2012.

5. O desenvolvimento precoce das capacidade infantis socioemocionais fortalece as relações cidadãs; a neurobiologia reivindica a relação de empatia como base da cidadania e não apenas o pacto jurídico; do ponto de vista da filosofia, Nusbaum (2014) destaca a importância das emoções para o livre exercício da vida política.

6. LAVADOS, J. La neurobiología del aprendizaje temprano. [A neurobiologia da aprendizagem prematura]. *Estudios Sociales*, n. 120, Santiago: CPU, 2012.

7. WINNICOTT, D.W. *Playing and Reality*. [O brincar e a realidade]. Londres: Tavistock Publications, 1971. *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa. 1992.

8. ANTINUCCI, F. ¿Colgados?. Qué hace la computadora con nuestros hijos, qué hacen nuestros hijos con la computadora. [Desligados? O que o computador faz com nossos filhos e o que nosso filhos fazem com o computador]. Buenos Aires: FCE, 2000.

9. HEINTZ, K. E.; WARTELLA, E. Young Children's Learning from Screen Media. [aprendizado na primeira infância através da tela da tevê]. *Communication Research Trends*, v. 31 n. 3, 2012.

manipulação, a brincadeira, as emoções positivas, a auto-estima, as boas relações sociais e outras capacidades^{4,5}. Uma grande contribuição que se espera hoje da televisão para as crianças é a conexão com sua inteligência emocional; então aparece uma certa autonomia quanto aos conhecimentos escolares cognitivos e um interesse no desenvolvimento de outras capacidades das crianças. A nova imagem infantil significa que a criança não é apenas concebida a partir das competências mais tradicionais para aprender a língua materna, a leitura e a escrita e a matemática. A nova imagem coloca em questão que a criança tem capacidades socioemocionais importantíssimas para seu desenvolvimento presente e futuro, as quais deveriam ser consideradas por uma televisão atual de qualidade. Tem ainda capacidade lúdicas e imaginativas valiosas, que deveriam ser estimuladas, em vez de se desconfiar delas. Mas, além disso, é uma criança fisicamente muito ativa e que gosta de se exercitar. Portanto, uma televisão de qualidade deve estar conectada com essas novas capacidades internas conhecidas e valorizadas.

1.4 Fruição e entretenimento

De acordo com a neurociência⁶, as emoções positivas são índices de aprendizagem; valoriza-se, então, a fruição lúdica do agrado e do prazer que a criança sente diante de um programa de televisão; tal fruição emocional, compartilhada pela família e pelo professor, é a base de qualquer formação cognitiva que se pretenda obter adicionalmente⁷.

1.5 O videogame

A área do *videogame*, em grande expansão, foi também incluída nas novas temáticas que são exploradas em seu potencial uso educativo, em distintos níveis escolares e extraescolares. O *videogame* produz um espaço de interação visual e manual no qual o usuário assume a tarefa de desafiar a si próprio. É operacional e interativo, sintetiza a habilidade, o prazer, a recompensa da vitória, a nova tentativa lúdica depois do fracasso⁸. O *videogame* se apresenta também como um formato breve que desafia a criança, por exemplo, a encontrar letras, números e formas.

2. RECEPÇÃO CONSTRUTIVISTA DA TELEVISÃO

A pesquisa da recepção de programas infantis descobriu o chamado “vídeo déficit”, segundo o qual o público infantil de menos de 30 meses apresenta grandes dificuldades para descobrir a realidade pessoal e social apresentada em um programa de televisão⁹. O “vídeo déficit” parecia confirmar a desconfiança formulada por Platão nas representações lúdico-simbólicas e acentuar o

caráter enganoso da imagem visual, temor que reaparece periodicamente na cultura ocidental¹⁰. Hoje se interpreta o “vídeo déficit” como um programa inapropriado ao grau evolutivo de maturidade da criança, mas também como a insuficiência do programa de televisão isolado de um ambiente cultural construtivista na recepção.

Do ponto de vista da recepção dos programas de televisão, há evidências consistentes de que a televisão é compreendida e interpretada pelas crianças de acordo com sua adequação à maturidade evolutiva e em um ambiente interativo da classe e da família¹¹; a utilidade da televisão para a formação não residiria em um programa isolado do ambiente sociocultural (como foi concebido pelo behaviorismo em meados do século XX).

A interpretação formativa desses programas não pode prescindir do processo de interação entre criança e adultos significativos¹².

No campo da teoria, a hipótese é que a ficção produzida pela televisão é um “espaço lúdico de transição” quando é mediada pelo adulto, como pensava Winnicott sobre a interação lúdica e de fruição entre mãe e criança como transição para a cognição da realidade¹³. Na Espanha, Joan Ferrés¹⁴ também indicou que o olhar racionalista defensivo e pouco generoso com a televisão é contraditório com a experiência existencial de fruição no consumo de produtos televisivos em casa por parte do público, especialmente infantil e adolescente. Portanto, do ponto de vista da produção, a nova televisão infantil deveria ser projetada: a) para enfatizar a conexão com as competências internas da criança; b) para ser veiculada em um contexto cultural interativo (construtivista e de conexões) que ajude e estimule a criança. A utilidade de formação, então, não apenas se relaciona com a qualidade do programa, e sim com a qualidade das condições construtivistas da audiência.

Na verdade, os novos programas atualmente produzidos são necessários para garantir uma compreensão formativa por parte das crianças¹⁵. A interpretação do significado é complexa, pois existe a polissemia e também vários níveis de significação: dos níveis mais superficiais da história e da sequência narrativa até níveis mais profundos e implícitos como a representação de competências socioemocionais; a criatividade interpretativa do receptor infantil também deve ter um espaço de expressão. Surge a necessidade de criar uma situação cultural construtivista na recepção, interagindo com a interpretação pessoal da criança sobre o programa. Do ponto de vista teórico, abandona-se a concepção behaviorista de uma influência autônoma de um programa sobre um público individual e isolado do meio, e adere-se a uma concepção construtivista, na qual a expressão lúdica da criança e sua interação com o entorno sociocultural são necessárias para a compreensão interpretativa. A Figura 2 ilustra as mudanças da relação unilateral behaviorista para a relação construtivista com um receptor culturalmente contextualizado.

10. BESANÇON, A. *La imagen prohibida: una historia intelectual de la iconoclasia*. [A imagem proibida: uma história intelectual da iconoclasia]. Madri: Siruela, 2003.

11. HEINTZ; WARTELLA, op. cit.

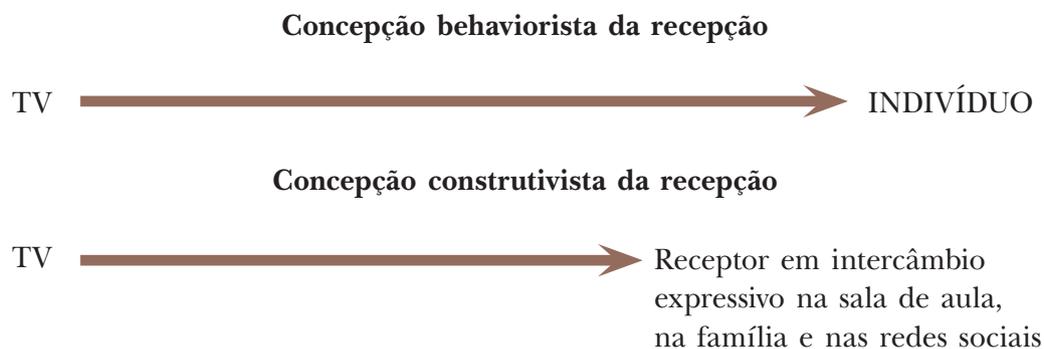
12. FUENZALIDA, V. Cambios en la relación de los Niños con la Televisión. [Transformações na relação das crianças com a televisão]. *Comunicar* 30, n. XV, 2008.

13. WINNICOTT, op. cit.; SILVERSTONE, SILVERSTONE, R. *Televisión y Vida Cotidiana*. [Televisão e vida cotidiana]. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

14. Cf. 2001, 2008 e 2014 nas Referências bibliográfica ao final do artigo.

15. NATHANSON, A.I.; SHARP, L.M.; ALADÉ, F.; RASMUSSEN, E.E.; CHRISTY, K. The Relation Between Television Exposure and Theory of Mind among Preschoolers [A relação entre a exposição à televisão e a teoria da mente entre os pré-escolares]. *Journal of Communication*, 63, n. 6, 2013.

FIGURA 2
 CONCEPÇÃO BEHAVIORISTA E CONCEPÇÃO
 CONSTRUTIVISTA DA RECEPÇÃO AUDIOVISUAL



Com as transformações apontadas, necessita-se, segundo meu ponto de vista, de uma nova relação de formação entre a televisão infantil e a audiência: é a etapa da recepção construtivista na classe infantil. A finalidade de formação positiva seria a compreensão por parte da criança de suas próprias competências socioemocionais representadas de modo audiovisual pelo programa. Isso implica o desafio de produzir ambientes de fruição e construtivista de exibição/recepção para crianças. De um ponto de vista prático, tal construtivismo na recepção deveria ser proporcionado pela escola infantil e pela família. Mas também é necessário uma pesquisa etnográfica sobre os melhores ambientes e práticas construtivistas e as interpretações das crianças.

A recepção construtivista tem que levar em conta a diversidade da audiência infantil de televisão.

- Existem recentes programas da nova geração que buscam a conexão com as competências e energias socioemocionais da criança. A valorização interativa da fruição infantil com tais programas é a base da interpretação/apropriação construtivista.
- Existe também a publicidade televisiva que incita o consumo de comida pouco saudável, que provoca problemas de obesidade infantil. Diante desse tipo de conteúdo, a recepção deveria assumir um caráter desconstrutivista; são textos complexos e ambíguos, já que representam audiovisualmente produtos reais (*trash food*), com uma retórica persuasiva de atraente caráter lúdico¹⁶.
- Há uma considerável porcentagem diária de consumo infantil de programas de televisão cujos destinatários primários são jovens e adultos. Frequentemente tais programas mostram situações que os pais consideram inadequadas para as crianças; às vezes, as crianças não conseguem compreender os conteúdos ficcionais, ou se amedrontam diante dos conteúdos informativos. A mediação da família e da escola é necessária para a interpretação infantil de tais conteúdos.

16. A influência da televisão na obesidade infantil evoluiu da hipótese inicial de que a televisão diminuía a atividade física das crianças para a recente evidência de que o sobrepeso deveria ser atribuído ao grande consumo infantil de alimentos de baixa qualidade nutricional anunciados como desejáveis pela televisão; seria a exposição a propagandas persuasivas de alimentos pouco saudáveis e seu consumo o que explicaria a relação entre ver televisão e obesidade. A "epidemia da obesidade infantil" coloca em questão as dificuldades dos pais em lidar com a forte capacidade de persuasão da publicidade (com apresentadores e astros do mundo infantil), e está levando à regulamentação da publicidade de televisão de alimentos dirigidos às crianças (SCHWARTZ; KUNKE; DELUCIA, 2013). Uribe e Fuentes-García (2013) acrescentam a necessidade de promover produtos alimentícios saudáveis e melhores estilos de vida para as crianças.

3. TELEVISÃO INFANTIL PARA A CONTRIBUIÇÃO NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A necessidade de introduzir de modo sistemático a recepção construtivista na educação infantil tem diversas razões.

3.1 As crianças como as maiores consumidoras de televisão

As crianças são grandes consumidoras de televisão: na atualidade, a televisão paga oferece na América Latina de dez a 12 canais infantis. A região tem uma média de cobertura de cerca de 50% de casas com televisão a cabo. Os dados do Ibope para a América Latina mostram que os canais infantis ocupam os quatro ou cinco primeiros lugares entre os dez mais assistidos da tevê a cabo. Na etapa final da infância, as crianças crescentemente transformam-se em “multitarefa” nas diversas plataformas disponíveis.

3.2 Educação na tenra infância como base do desenvolvimento educacional posterior

Dussailant e González¹⁷ mostram que a educação infantil precoce aumenta a probabilidade de um melhor desempenho nos níveis escolares posteriores. O desenvolvimento da educação infantil em cobertura e qualidade demonstrou ser o investimento socialmente mais rentável do ponto de vista do momento cronológico mais efetivo no processo de educação total da população. Há, então, um fundamento de efetividade social para aproveitar a oportunidade de fortalecer a qualidade da educação infantil.

3.3 Desenvolvimento da inteligência socioemocional

Além disso, o conceito de qualidade na educação infantil ampliou-se para o desenvolvimento mais integral da criança, incluindo o aspecto que atualmente denomina-se inteligência socioemocional; esta inteligência refere-se à consciência de si mesmo e à consciência social, à autoimagem positiva de si mesmo, à responsabilidade na tomada de decisões, à resiliência e ao sentimento de capacidade, motivação interna ao desenvolvimento de suas capacidades, ao autocontrole e às relações sociais; mas o desenvolvimento de tais capacidades não foi tomado com o devido cuidado pela formação infantil, excessivamente centrada na preparação para as etapas escolares posteriores (“hiperescolarização”). No desenvolvimento infantil precoce dessas capacidades internas, hoje é considerado fundamental para a educação pessoal, social e cidadã, e para a escolarização posterior¹⁸.

A qualidade da educação infantil, especialmente no desenvolvimento da inteligência socioemocional integral da criança, atualmente pode ser decisivamente

17. DUSSAILLANT, F.; GONZÁLEZ, P. Rentabilidad de la inversión en primera infancia. [Rentabilidad do investimento na primeira infância]. *Estudios Sociales*, n. 120, 2012.

18. ILICIC; LÓPEZ DE LÉRIDA, op. cit.

apoiada com os mencionados programas infantis de televisão da nova geração. É a oportunidade que aparece ao introduzir a nova televisão infantil no modo construtivista na aula infantil: incrementar a qualidade atual da educação infantil e tomá-la como base da aprendizagem posterior.

As mudanças mencionadas na nova produção de televisão infantil introduzem a necessidade da recepção construtivista na nova educação infantil. Com a recepção construtivista, a televisão deixa de ser concebida como uma ameaça à criança, que deveria dela ser protegida pela cultura social e familiar.

Assistir de modo construtivo, em sala de aula e em casa, a programas da nova geração pretendem ser um desafio de fruição das capacidades internas do público infantil com a criança competente representada na televisão.

4. MODELO DE RECEPÇÃO CONSTRUTIVISTA

A recepção construtivista propõe novos desafios à educação infantil.

4.1. Construir um modelo de audiência construtivista para a aula

Explorações em jardins da infância no Chile permitem recuperar a própria experiência das professoras¹⁹ que estão já usando programas infantis de modo espontâneo em sala de aula. A informação inicial permite propor uma estratégia de um modelo construtivista de recepção na sala de aula infantil.

Modelo sistemático. O modelo deve ser sistemático, programado sistematicamente com uma hora, uma vez por semana; deve procurar se relacionar com os conteúdos infantis.

Modelo flexível. Deve ser flexível para adaptar-se às diferentes crianças e em condições diversas (diferentes gostos, capacidade de atenção etc.).

Modelo construtivista. A sequência de atividades em uma hora poderia ser a seguinte:

- breve introdução com as crianças (assistem e se divertem com o programa em casa, por exemplo);
- exibição do programa selecionado;
- possíveis atividades construtivistas das crianças, as quais devem ser adequadas ao desenvolvimento:
- valorização, pelas professoras, da fruição expressiva e livre infantil e da interação com a tela;
- desenhar: expressão livre e pessoal sobre o programa; trabalhos com recortes e fotos, jogos de RPG, tirar fotos e gravar vídeos com *smartphones* e outras atividades;
- comentários em grupos de quatro crianças;
- comentários em grupo;

19. Nota do tradutor: no feminino, no original.

- incentivar o intercâmbio entre crianças e pais, em casa, sobre o programa assistido.

4.2. Avaliação e repetições

É preciso trabalhar em experiências controladas e sua avaliação deve se dar tanto em relação aos resultados quanto ao aperfeiçoamento do modelo construtivista da audiência infantil. É preciso avaliar a estratégia adequada para as repetições de programas. As repetições são apreciadas pelas crianças e há evidências de que as repetições permitem às crianças o aprofundamento nas camadas de significados do programa. A hipótese é começar com três exibições do mesmo episódio de um programa:

Primeira exibição – centrada na fruição do episódio, compreensão da história com a respectiva tarefa ou desafio e ordenamento da sequência narrativa;

Segunda exibição – centrada nos personagens da ficção e em suas competências/capacidades;

Terceira exibição – centrada na identificação e reconhecimento: compreensão das competências/capacidades dos personagens da ficção; identificação com competências dos personagens da ficção e no reconhecimento das próprias competências das crianças. É a camada mais complexa e profunda.

Mas é preciso avaliar a estratégia adequada: repetições semanais ou intercaladas; quantidade de repetições produtivas para evitar o cansaço. Foco progressivo nas repetições.

4.3. Capacitação de professoras

Massificar a introdução da televisão infantil em sala de aula coloca em questão a capacitação das professoras de educação infantil em exercício, a formação sistemática e a formação sistemática das novas professoras de educação infantil.

4.4. Capacitação de pais a partir da sala de aula infantil

Pois não basta introduzir a televisão infantil na sala de aula infantil. Coloca-se o desafio de capacitar a família para uma ação construtivista com os filhos, especialmente com os menores. Sabe-se que a família realiza duas atividades básicas diante do ato de ver televisão dos filhos: a mediação deliberada e intencional diante da TV, e a modelagem; esta última não é deliberada, mas resultado das permanentes relações que a família sustenta na vida cotidiana com os programas de televisão, e na transmissão à criança das preferências e valores da cultura familiar diante da televisão. Se na família os pais não conversam com os filhos menores sobre os programas que assistem (e sobre os que não assistem), o silêncio dos pais cria um modelo com uma mensagem

implícita: “o que você assiste na televisão não nos interessa porque não tem valor nem importância para nós”. Assim, modela-se na criança um modo de assistir televisão como atividade não transcendente e irrelevante, mesmo que para a criança seja uma atividade interessante, prazerosa e potencialmente enriquecedora. É preciso, portanto, passar da modelagem passiva para uma mediação deliberada e construtivista.

Os pais atualmente quase não têm tempo de assistir televisão com os filhos, como frequentemente se recomenda. Para ajudar a família, tem-se criado folhetos com materiais para leitura, mas habitualmente são conselhos genéricos; os canais infantis a cabo criaram *sites* com sugestões para a família, mas parecem ser bem pouco consultados. Aparecem mensagens em emissoras de televisão chamando os pais a conversar com os filhos sobre a programação; mas eles não sabem com segurança o que comentar com os filhos.

A sala de aula infantil pode contribuir para capacitar os pais a familiarizar-se com alguns programas de televisão preferidos pelos filhos, apreciar os valores e atitudes neles representadas, e também para a realização de intercâmbios construtivistas (de acordo com a interpretação sociocultural) na recepção dos filhos. As avaliações nas escolas mostram que atividades ocasionais como “Semana da Família” ou “Semana da Televisão” têm baixa frequência. Propõe-se que as reuniões habituais de pais nas escolas dediquem permanentemente uns 15 minutos para destacar os programas valiosos e estimular os pais a comentar sobre eles com os filhos. É preciso então que as professoras de cada curso conheçam os programas favoritos dos seus alunos, comentem sobre eles com os pais e os estimulem a compartilhá-los com seus filhos; é um diálogo de interpretações e não de imposição de um significado fechado. Comentar interpretações de atitudes como as mencionadas anteriormente de protagonismo, autoconfiança, autoestima, capacidade de realizar, curiosidade, atividade, amizade, colaboração, tolerância, autoanálise e autocrítica, resiliência diante da adversidade e do fracasso, é uma forma de construtivismo que permite interagir explicitando interpretações e conteúdos de formação que a própria criança considera valiosos. A conversa é um sinal para a criança da importância atribuída pelos pais para a compreensão dos programas e seu valor de fruição.

Essa metodologia – de comentários construtivistas de professores aos pais no interior da escola a fim de ajudá-los a ser mediadores com seus filhos diante da televisão – considera o entretenimento e o prazer do ver televisão nas situações de descanso em casa. Mas pressupõe a capacitação para informar pais e professores sobre os programas exibidos e seus potenciais conteúdos de formação. Assim, pois, aparece aqui uma grande necessidade de capacitação e informação sobre os programas exibidos.

4.5. Formação de produtores e programadores de televisão infantil

Os programadores de canais de televisão necessitam de capacitação para reconhecer os novos critérios de qualidade na televisão infantil. Da mesma forma, os profissionais especializados em elaboração e roteirização de programas infantis precisam conhecer os novos critérios de qualidade na produção televisiva infantil²⁰. Além disso, é necessário explicitar os novos critérios de qualidade para a destinação de recursos públicos aos produtores interessados em produzir televisão infantil.

4.6. Políticas públicas de exibição de televisão infantil na sala de aula infantil

A introdução da televisão infantil na sala de aula infantil requer decisões políticas para os estabelecimentos públicos. Atualmente muitos municípios possuem canais públicos de televisão a cabo, o que facilita a chegada do conteúdo às salas de aula infantis. Muitos estabelecimentos já têm tecnologia para recepção de televisão aberta, por cabo, por satélite ou em *streaming*. Será necessário articular a transmissão dos canais com a recepção nas salas de aula infantis. Também aparece claramente a necessidade de um canal público infantil articulado com a sala de aula infantil, o que é possível de ser realizado com a atual tecnologia digital aberta.

5. EM SÍNTESE

A relação televisão e educação infantil evoluiu do objetivo de defesa diante da suposta vitimização produzida pelos programas contra as crianças para a reivindicação de uma televisão exibida e assistida construtivamente como desejável edu-entretenimento. Na primeira parte deste texto, indica-se que se está trabalhando na produção televisiva de “edu-entretenimento” para a formação específica em aspectos atitudinais-afetivos da inteligência emocional. É um novo campo de formação infantil, que contribui com a qualidade da educação em aspectos diferentes daqueles centrados em leitura e escrita. A revalorização do entretenimento lúdico permite a apreciação (e a produção) de textos edu-formativos, nas áreas afetivo-motivacionais. A formação afetivo-atitudinal foi revalorizada por uma antropologia evolutiva e pela neurobiologia cerebral mais sensíveis ao desenvolvimento da potencialidade social e emocional humanas. Na segunda parte do texto, indica-se que não basta a recepção televisiva em casa e que a sala de aula de educação infantil aparece como um valioso âmbito de trabalho. Argumenta-se que as novas produções não são interpretadas apenas em seu texto televisivo, mas que necessitam ser exibidas sistematicamente na sala de aula infantil, com uma recepção construtivista, para que o público infantil

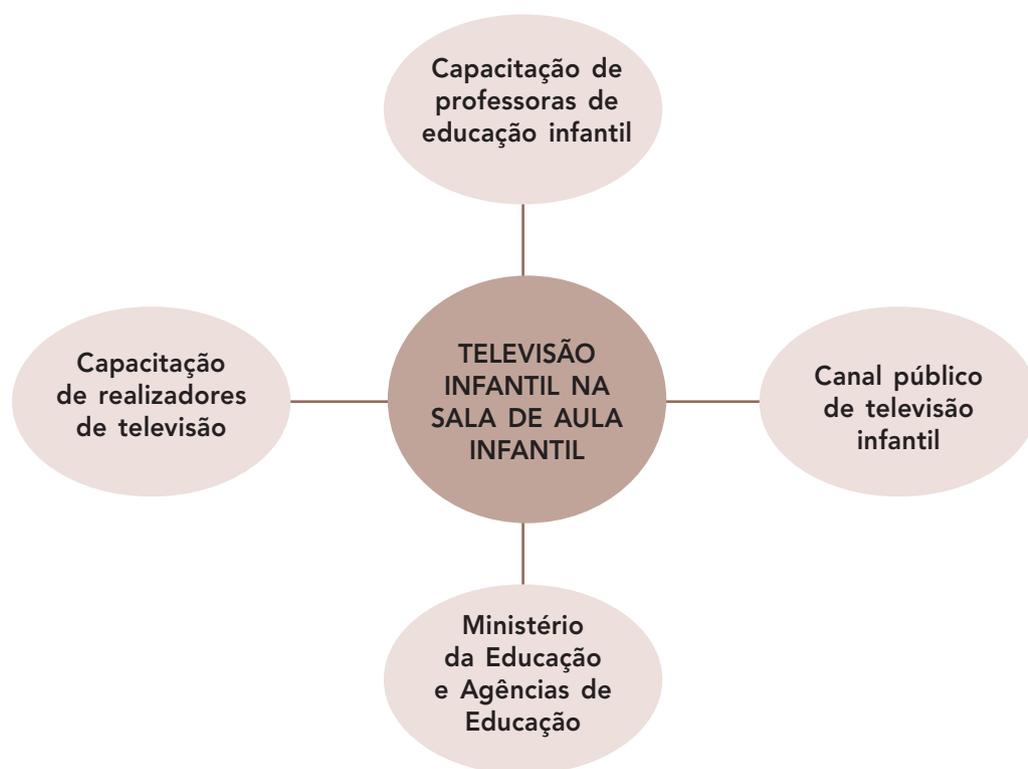
20. FUENZALIDA, 2015, op. cit.

interprete o valor positivo socioemocional. Propõem-se modelos de recepção construtivista para a sala de aula infantil. Em etapas etárias posteriores, os atuais meios, menores e de baixo custo, permitem aos professores e alunos a pesquisa e a expressão em temas de importância sociocultural para os estudantes; sua produção/recepção comentada permite uma reflexão construtivista com maior capacidade de incidência pragmática na vida cotidiana.

A centralidade da casa, entretanto, para a recepção da televisão pelas crianças – sob a égide do descanso e do prazer – leva a sustentar que não basta a formação sistemática da escola, mas, sim, que na sala de aula infantil deve-se capacitar a família para incentivar uma atitude interpretativa em casa. A capacitação das professoras e da família para a mediação construtivista traz novos desafios metodológicos em uma aliança entre pais e professores e a necessidade de novos instrumentos de formação.

A estratégia construtivista para assistir aos novos programas de televisão infantis na sala de aula infantil requer um canal público segmentado infantil, articulado com a sala de aula. E a articulação com o Ministério da Educação e as agências de educação infantil. Os componentes básicos desta estratégia são expostos sinteticamente na Figura 3.

FIGURA 3
COMPONENTES BÁSICOS DE UMA ESTRATÉGIA DE INTRODUÇÃO DA
TELEVISÃO INFANTIL NA SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO INFANTIL



6. ANEXO EPISTEMOLÓGICO: DA RECEPÇÃO PASSIVA À RECEPÇÃO CONSTRUTIVISTA

6.1 Da recepção crítica à recepção ativa

É necessário recordar brevemente que durante as décadas iniciais da introdução da televisão, predominava a concepção de um público passivo diante da todo-poderosa influência televisiva. Tal concepção surgiu em um ambiente que considerou a televisão como ameaça cultural, moral e política; ela foi impulsionada por diversas teorias como o behaviorismo norte-americano e a Escola de Frankfurt, mas também por setores sociais religiosos que consideravam a televisão como fomentadora do consumismo e desestruturadora de valores morais²¹. Diante dessa ameaça, criou-se a concepção de um espectador crítico, o qual deveria desenvolver um consumo analítico-racional e consciente ante os perigos representados pela televisão. A fruição de um programa televisivo era considerada um agrado enganoso e prejudicial.

A evolução de um conceito de um espectador ativo foi influenciada por várias transformações na concepção tanto da televisão quanto da audiência. Uma primeira transformação foi situar a influência da televisão no interior da vida social e não de maneira isolada, como teorizava o behaviorismo. Uma segunda transformação foi a percepção, na década de 1970, que a unidade cultural da recepção da televisão (aberta ou paga) era a casa²²; unidade atualmente repensada a partir da noção de recepção multiplataforma. Uma terceira transformação é uma nova compreensão positiva do conceito de entretenimento televisivo, enquanto espaço lúdico com potencial emancipador²³. Uma quarta transformação é o conceito de expectativa educativa existencial, descoberto pela pesquisa etnográfica da recepção da televisão no interior da casa latino-americana, expectativa educativa-cultural, muito acentuada nas classes populares e médias. Uma quinta transformação é a desacoplagem que a recepção televisiva produz na antiga sinonímia entre educação televisiva e escola formal. Aparece no público uma expectativa de aprendizagem através da televisão, com duas diferenças em relação à escola: primeiramente, os conteúdos valorizados são aqueles relacionados às situações da existência e a problemas da vida cotidiana. Em segundo lugar, tal aprendizagem ocorre com frequência no interior da situação espaço-temporal de recepção-entretenimento, e pela via da identificação emocional com histórias corriqueiras de experiências pessoais mais do que por reflexão conceitual sobre leis gerais e abstratas (conhecimento científico ocidental).

O conjunto dessas mudanças levaram a uma nova conceituação da televisão, segundo a qual o meio deixa de ser considerado como agente onipotente e malvado, vitimizador de crianças indefesas e do público em geral. Na América Latina, tal transformação conceitual foi denominada, nos anos 1980 e 1990, como “recepção ativa”, expressão preferida em relação à anterior “leitura ou recepção crítica”, pela conotação defensiva daquela formulação.

21. Posteriormente, foi se descobrindo que o espectador ativava suas capacidades de decodificação dos signos audiovisuais, mas os desconhecimentos daqueles anos não conseguiam reconhecer as competências culturais internas das crianças e, portanto, os programas de televisão não eram criados para se conectar a tais competências ativas dos públicos infantis.

22. FUENZALIDA, V. *Televisión Abierta y Audiencia en América Latina*. [Televisão aberta e audiência na América Latina]. Buenos Aires: Norma, 2002; Idem. *Expectativas Educativas de las Audiencias Televisivas*. [Expectativas educacionais nos espectadores de televisão]. Bogotá: Norma, 2005.

23. FUENZALIDA, V. Reconceptualización de la Entretención ficcional televisiva. [Reconceitualização do entretenimento ficcional televisivo] *Fronteiras*. IX (1) 45-54. Porto Alegre: Universidad de Inisinos, 2007.

Roxana Morduchowitz, especialista argentina em educação e comunicação, incorporou à recepção aspectos técnicos como a predominâncias de múltiplas telas e a capacitação em produção pessoal de mensagens. Ela sintetiza sua concepção da educação atual para a audiência da mídia em três aspectos complementares: acesso operacional à tecnologia; análise das mensagens; e produção de mensagens²⁴.

6.2 Percepção/Recepção construtivista

Mas as atuais transformações na produção de televisão infantil, especialmente para a primeira infância e sua audiência apontam para o conceito de recepção construtivista.

O construtivismo na percepção humana tem um primeiro nível com bases estruturais sociobiológicas, estudadas primeiramente pela psicologia da percepção audiovisual, em especial pela psicologia alemã da Gestalt dos anos 1930²⁵; tais estudos mostram que a percepção visual humana tem regras construtivistas próprias da espécie, bem diferentes das fórmulas matemáticas na “percepção” da lente audiovisual nas câmeras de cinema e fotográficas. O construtivismo foi confirmado pela neurobiologia cerebral: “O cérebro é um *sistema criativo*. Mais do que refletir o entorno, como faria um artefato mecânico, cada cérebro constrói mapas desse entorno [grifo nosso] usando seus próprios parâmetros e desenho internos, criando assim um mundo único para o tipo de cérebros planejados de tal maneira”.²⁶

Ao construcionismo bioestrutural na percepção humana é preciso acrescentar um segundo nível: o construcionismo semiótico-cultural. A semiótica demonstrou que a polissemia é um atributo destacado dos signos audiovisuais e base textual para a interpretação de diversos significados por parte dos espectadores; os estudos específicos de recepção televisiva demonstraram as diversas formas de interpretação dos programas, segundo o capital cultural e intertextual dos públicos (da mais elementar interpretação de aborrecer-se ou distrair-se com um programa). A partir da psicologia cognitiva, Francisco Varela acrescenta que o cérebro, mais do que um representador cognitivo da “realidade” é um preceptor-organizador da ação pragmática para a tarefa de viver no mundo²⁷; a percepção tem um interesse construtivista pragmático para a sobrevivência do sujeito. Varela também constatou a existência de arquivos cerebrais onde fica armazenada a informação interna que interagirá com os dados provenientes da percepção externa; a percepção final é uma construção entre informação proveniente do exterior e informação interna arquivada²⁸.

Contrariamente, o behaviorismo imperante durante grande parte do século XX concebia o ser humano em geral, e a criança em particular, como vazio internamente – tábula rasa – a concepção se originava em teorias filosóficas anteriores sobre o ser humano, mas tinha um importante apoio no

24. MORDUCHOWITZ, R. Los chicos y las pantallas. [As crianças e as telas]. Fondo de Cultura Económica, 2014.

25. KANIZSA, G. Gramática de la visión. [Gramática da visão]. Buenos Aires: Paidós, 1986. KÖHLER, W. Psicología de la Forma. [Psicologia da forma]. Madri: Biblioteca Nueva, 1972.

26. DAMASIO, A. R. Sentir lo que sucede. Cuerpo y Emoción en la fábrica de la Consciencia. [Sentir o que acontece. Corpo e emoção na fábrica da consciência]. Santiago: Andrés Bello. (The Feeling of What Happens, 1998; 2001), p. 350; p. 40. Cf. JEANNEROD, M. Le cerveau et la représentation du monde sensible. [O cérebro e a representação do mundo sensível] In: OUDOT J., MORGON A., REVILLARD J.P. (eds.), Dix visions sur la communication humaine. [Dez visões sobre a comunicação humana] Lyon: Press Universitaires de Lyon, 1981.

27. VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. De cuerpo presente. Psicología cognitiva. El preceptor/actor en el mundo. [De corpo presente. Psicologia cognitiva]. Barcelona: Gedisa, 1997.

28. VARELA, F.; PETITOT, J. Naturaliser la phénoménologie. [Naturalizar a fenomenologia]. Paris: CNRS, 2001.

desconhecimento do cérebro humano, pois não se dispunha de tecnologia para conhecer o cérebro humano internamente, operante e vivo. De acordo com o behaviorismo, aprender seria associar um estímulo externo ao sujeito com a resposta explicitada pelo sujeito aprendiz, e avaliada como correta pelo estimulador; as capacidades, as motivações e os processos programados internos da aprendizagem eram desconhecidos.

Com as técnicas da imagenologia, a neurobiologia cerebral foi descobrindo uma criança com competências internas, com capacidades e motivações surgidas de seu próprio interior; a aprendizagem infantil, segundo essa nova conceitualização, é o desenvolvimento de tais capacidades e competências internas à criança²⁹. Os estudos de psicologia evolutiva infantil indicam também uma potencialidade interna à criança como um desenvolvimento em etapas cronológicas, como aparecem em Freud, Piaget e na teoria epigenética de Erikson³⁰. Também se destaca que para o adequado desenvolvimento dessas competências internas infantis é necessário que o entorno familiar e cultural conecte-se a elas estimulando essas capacidades programadas³¹.

A neurobiologia proporcionou um importante fundamento científico para a concepção do receptor ativo, já que tinha condições de demonstrar com a técnica da imagenologia as competências cerebrais internas no sujeito preceptor. A neurobiologia proporcionou uma nova conceitualização do espectador infantil, baseado na qual poderiam ser realizados programas de televisão conectados com as capacidades internas da criança. Mas também a neurobiologia e o desenvolvimento epigenético enfatizavam a necessidades de um ambiente sociocultural estimulante para o desenvolvimento apropriado de tais capacidades internas da criança; estas ciências destacavam o ambiente de recepção dos programas. Assim o construtivismo na audiência infantil aparece não somente como um fundamento etário particular, e sim como uma forma especial de participação na interpretação da televisão³².

Do ponto de vista epistemológico, produziu-se uma colisão do behaviorismo com a neurobiologia cerebral e com a psicologia cognitiva; talvez a mais conhecida controvérsia seja a afirmação de Chomsky³³ sobre as competências inatas infantis para a aquisição da linguagem humana e sua sintaxe. Chomsky desqualificou os experimentos (com custos milionários) de ensinar linguagem humana a macacos, baseadas justamente na premissa da não necessidade de competências internas, já que a aprendizagem seria resultado do estímulo behaviorista externo ao animal. Aqui mencionam-se tais controvérsias para que se tenha consciência de um forte campo de conflitos e com enormes divergências. O autor deste texto situa-se no campo do cognitivismo e da neurociência.

29. LAVADOS, J. La neurobiología del aprendizaje temprano. [A neurobiología da aprendizagem prematura]. *Estudios Sociales*, n. 120, Santiago: CPU, 2012; Idem. *El cerebro y la educación*. Neurobiología del aprendizaje. [O cérebro e a educação. Neurobiología da aprendizagem]. Santiago: Taurus, 2012(a).

30. PAPALIA, D. *Desarrollo humano*. [Desenvolvimento humano]. Nova York: McGraw-Hill, 2005.

31. CÉSPEDES, A. *Cerebro, inteligencia y emoción: neurociencias aplicadas a la educación permanente* [Cérebro, inteligência e emoção: neurociências aplicadas à educação continuada]. Santiago: Fundación Mirame, 2007.

32. LIVINGSTONE, S. The Participation Paradigm in Audience Research. [O paradigma da participação na pesquisa de audiência]. *The Communication Review*, 16, 2013.

28. VARELA, F.; PETITOT, J. Op. cit., 2001.

33. CHOMSKY, N. *Reflections on Language*. [Reflexões sobre a linguagem]. Nova York: Pantheon, 1975.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BESANÇON, A. **La imagen prohibida: una historia intelectual de la iconoclasia.** [A imagem proibida: uma história intelectual da iconoclastia]. Madrid: Siruela, 2003.

CÉSPEDES, A. **Cerebro, inteligencia y emoción: neurociencias aplicadas a la educación permanente** [Cérebro, inteligência e emoção: neurociências aplicadas à educação continuada]. Santiago: Fundación Mírame, 2007.

CHOMSKY, N. **Reflections on Language.** [Reflexões sobre a linguagem]. Nova York: Pantheon, 1975.

DAMASIO, A. R. **Sentir lo que sucede.** Cuerpo y Emoción en la fábrica de la Consciencia. [Sentir o que acontece. Corpo e emoção na fábrica da consciência]. Santiago: Andrés Bello. (**The Feeling of What Happens**, 1998; 2001).

DUSSAILLANT, F.; GONZÁLEZ, P. Rentabilidad de la inversión en primera infancia. [Rentabilidade do investimento na primeira infância]. **Estudios Sociales**, n. 120, 2012.

FERRÉS I PRATS, J. **Las pantallas y el cerebro emocional.** [As telas e o cérebro emocional]. Barcelona: Gedisa, 2014.

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

_____. **Educar en una cultura del espectáculo.** [Educar numa cultura do espetáculo]. Barcelona: Paidós, 2001.

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

_____. **Expectativas Educativas de las Audiencias Televisivas.** [Expectativas educacionais nos espectadores de televisão]. Bogotá: Norma, 2005.

_____. **Reconceptualización de la Entretención ficcional televisiva.** [Reconceitualização do entretenimento ficcional televisivo]. *Fronteiras*. IX (1) 45-54. Porto Alegre: Universidad de Unisinos, 2007.

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

_____. **TV infantil: cambios en la narración y en escritura de guiones.** [Televisão infantil: transformações na narração e na escrita de roteiros] **Think**

Tank del Audiovisual. FCOM-PUC. Disponível em: <www.accionaudiovisual.uc.cl>. Acesso em: 9 dez. 2016.

_____. **Quality Criteria in children TV.** [Critérios qualitativos na televisão infantil]. Amazon, 2015.

HEINTZ, K. E.; WARTELLA, E. Young Children's Learning from Screen Media. [O aprendizado na primeira infância através da tela da tevê]. **Communication Research Trends**, v. 31, n. 3, 2012.

JEANNEROD, M. Le cerveau et la représentation du monde sensible. [O cérebro e a representação do mundo sensível]. In: OUDOT, J.; MORGON, A.; REVILLARD, J.P. (eds.), **Dix visions sur la communication humaine.** [Dez visões sobre a comunicação humana]. Lyon: Press Universitaires de Lyon, 1981.

KANIZSA, G. **Gramática de la visión.** [Gramática da visão]. Buenos Aires: Paidós, 1986.

KÖHLER, W. **Psicología de la Forma.** [Psicologia da forma]. Madri: Biblioteca Nueva, 1972.

LAVADOS, J. La neurobiología del aprendizaje temprano. [A neurobiologia da aprendizagem prematura]. **Estudios Sociales**, n. 120. Santiago: CPU, 2012.

_____. **El cerebro y la educación.** Neurobiología del aprendizaje. [O cérebro e a educação. Neurobiologia da aprendizagem]. Santiago: Taurus, 2012(a).

LIVINGSTONE, S. The Participation Paradigm in Audience Research. [O paradigma da participação na pesquisa de audiência]. **The Communication Review**, 16, 2013.

MILICIC, N.; LÓPEZ DE LÉRIDA, S. La importancia del aprendizaje socioemocional en el contexto de la primera infancia. [A importância da aprendizagem sócio-emocional no contexto da primeira infância]. **Estudios Sociales**, n. 120. Santiago de Chile, CPU, 2012.

MORDUCHOWITZ, R. **Los chicos y las pantallas.** [As crianças e as telas]. Fondo de Cultura Económica, 2014.

NATHANSON, A.I.; SHARP, L.M.; ALADÉ, F.; RASMUSSEN, E.E.; CHRISTY, K. The Relation Between Television Exposure and Theory of Mind among Preschoolers [A relação entre a exposição à televisão e a teoria da mente entre os pré-escolares]. **Journal of Communication**, 63, n. 6, 2013.

NUSSBAUM M. **Emociones Políticas.** [Emoções políticas]. Buenos Aires: Paidós, 2014.

PAPALIA, D. **Desarrollo humano.** [Desenvolvimento humano]. Nova York: McGraw-Hill, 2005.

SILVERSTONE, R. **Televisión y vida cotidiana**. [Televisão e vida cotidiana]. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

SCHWARTZ, M.; KUNKEL, D.; DELUCIA, S. Food Marketing to Youth: Pervasive, Powerful, and Pernicious. [Publicidade de alimentos para jovens: penetrante, poderosa e pernicioso]. **Communication Research Trends**, 32, 2, 2013.

URIBE, R.; FUENTES-GARCÍA, A. Food Marketing, Children, and Obesity in Chile: Evidence and Challenges for Regulation. [Publicidade de alimentos, infância e obesidade no Chile: evidências e desafios para a regulação]. **Communication Research Trends**, 32, 2, 2013.

VANDEWATER, E. A.; RIDEOUT, V.; WARTELLA, E. A.; HUANG, X.; LEE, J.H.; SHIM, M. Digital Childhood: Electronic Media and Technology Use among Infants, Toddlers, and Preschoolers. [Infância digital: uso de tecnologia e meios eletrônicos por crianças]. **Pediatrics**, n. 119, 2007.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **De cuerpo presente**. Psicología cognitiva. El perceptor/actor en el mundo. [De corpo presente. Psicologia cognitiva]. Barcelona: Gedisa, 1997.

_____.; PETITOT, J. **Naturaliser la phenomenologie**. [Naturalizar a fenomenologia]. Paris: CNRS, 2001.

WINNICOTT, D.W. **Playing and Reality**. [O brincar e a realidade]. Londres: Tavistock Publications, 1971. **Realidad y Juego**. Barcelona: Gedisa, 1992.

Educomunicação e mediação escolar: um projeto educ comunicativo para a relação Criança, Desenho Animado e Consumo

Ana Lucia Penteado Brandão Prado

Jornalista e pós-graduada em Educomunicação: Comunicação, Mídias e Educação na Escola de Comunicações e Artes da USP.

E-mail: anabrandaoprado@gmail.com

Maria Cristina Palma Munglioli

Docente da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo onde atua em cursos de graduação e no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação.

E-mail: crismunglioli1@gmail.com

Resumo: O presente artigo aborda a relação entre infância e consumo a partir de seu estímulo pelas mídias contemporâneas. Partindo de uma concepção educ comunicativa, defende-se que a partir da Educação para a Comunicação e da mediação escolar, o desenho animado pode ser empregado como ferramenta para educar criticamente as crianças, visando a sua formação como sujeitos ativos no processo comunicativo. Finalizamos o estudo com uma proposta de intervenção educ comunicativa por meio da qual se preconiza na educação infantil a realização de atividades com desenho animado e suas personagens como meio de educar as crianças para as mídias e possíveis influências em relação ao consumo.

Palavras-chave: educ comunicação; Educação para a Comunicação; infância; desenho animado; mediação.

Abstract: The paper examines the relation between childhood and consumism stimulated by contemporary media. With a educ communicational perspective, it defends that with Education for Communication and school mediation the animated cartoon can be used as a resource to educate children aiming their formation as active subjects in the communicative process. We propose a educ communicational intervention with the cartoons that will help educate children to view the consumism and its propaganda with criticism.

Keywords: educ communication; Education for Communication; childhood; cartoons; mediation.

Recebido: 18/04/2016

Aprovado: 06/08/2016

1. INTRODUÇÃO

As ideias centrais deste artigo baseiam-se nos pressupostos da Educomunicação, e em suas possibilidades de subsidiar o trabalho da escola de mediação entre crianças e mídias eletrônicas. A partir desse enfoque, estudamos¹ elementos da relação das crianças com personagens de desenho animado, com a finalidade de realizar um projeto de intervenção em uma escola de educação infantil.

Quando representada em uma obra de ficção, a personagem, por mais que pretenda representar a vida real, o faz de maneira mais “nítida, coerente e transparente”. “Assim, o leitor *contempla* e ao mesmo tempo *vive* as possibilidades humanas que a sua vida pessoal dificilmente lhe permite viver e contemplar [...]”²

O mesmo acontece em relação às personagens de desenhos animados, conforme enfatiza o relatório final do Lápiz³, sobre a pesquisa *O Desenho Animado na Tevê: Mitos, Símbolos e Metáforas*⁴, quando conclui que também existe a possibilidade de o telespectador infantil viver, através das obras de ficção e seus personagens, situações que não lhes são permitidas no dia a dia.

A opção de nosso estudo justifica-se pelo entendimento de que o desenho animado é um dos produtos midiáticos de maior consumo infantil, com diversas implicações, que serão consideradas posteriormente neste artigo, no desenvolvimento intelectual e social da criança.

Nesse contexto e partindo de uma concepção educacional, defendemos que com base na Educação para a Comunicação e na constituição do educador e da escola como instâncias privilegiadas de mediação, o desenho animado pode ser usado como ferramenta importante na complexa tarefa de educar criticamente as crianças em relação às mídias.

Como forma de dar vida aos achados de nossa pesquisa, propomos uma atividade de intervenção educacional, que utiliza o desenho animado e suas personagens para trabalhar com alunos de 4 e 5 anos e conduzida por suas professoras. Entre os objetivos das atividades, destacam-se educar as crianças para as mídias discutindo suas possíveis influências em relação ao consumo.

2. INFÂNCIA, MÍDIAS E CONSUMO

O que é infância? A palavra, que deriva do latim *infantia* “aquele que não fala”, representa na sociedade contemporânea a fase da vida que vai do nascimento até a puberdade. Apesar de hoje conhecermos o significado e a importância desse período no desenvolvimento do ser humano, sabemos que sua compreensão não se apresenta como algo constante, ao contrário, decorre de um processo histórico em permanente construção e sujeito aos tensionamentos sociais e econômicos.

Philippe Ariès⁵ realizou pesquisa sobre as representações das crianças em pinturas medievais. Segundo ele, naquela época, a ideia de infância não estava ligada às fases de amadurecimento humano, mas, sim, uma expressão usada para representar quem, de alguma forma, ainda era dependente do outro.

1. O estudo foi realizado pela autora Ana Lucia Penteado Brandão Prado, sob orientação da Profa. Maria Cristina Palma Mungoli como trabalho de conclusão do curso Educomunicação: Comunicação, Mídias e Educação, da Universidade Estadual de São Paulo.

2. ROSENFELD, Anatol. Literatura e Personagem. In: *A Personagem de Ficção*. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014, pp. 9-50.

3. Laboratório de Pesquisa sobre a Infância, Imaginário e Comunicações da Escola de Comunicações e Artes da USP.

4. PACHECO, Elza Dias. *O Desenho Animado na Tevê: Mitos, Símbolos e Metáforas*. Relatório Final/Lápiz. São Paulo: ECA-USP, 1999. Disponível em: <www.eca.usp.br/nucleos/lapiz/pesquisa/2pesquisa/2_pesquisa.html>. Acesso em: 19 maio 2015.

5. ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

Segundo o historiador, essa condição começou a se alterar com o que ele chamou de “surgimento da infância” marcado pela maneira como os infantes começaram a ser retratados nas obras de arte, com seus próprios passatempos e estilo de vida, a partir do início do século XVII.

David Buckingham⁶, pesquisador inglês que estuda a relação da infância com as mídias, cita diversos autores que enfatizam a ideia de que, se por um lado a imprensa colaborou com a configuração de infância que temos hoje, por outro, os meios de comunicação atuais – principalmente a TV – estão enterrando a infância.

O embasamento da ideia, de acordo com Buckingham, vem de Neil Postman⁷. Segundo ele, enquanto a imprensa era acessível apenas a quem era alfabetizado, e teoricamente apenas a adultos, a TV permite que qualquer um, letrado ou não, tenha acesso ao seu conteúdo, tornando os materiais destinados a crianças, jovens e adultos um território comum.

Ainda que a tese de Postman discuta questões importantes, como as mudanças significativas da infância contemporânea em si e de sua relação com as mídias, no seu entender os pequenos indefesos precisam ser protegidos e controlados tanto pela família, quanto pela escola, já que não são capazes de tomar decisões e serem críticos ante a sua cultura.

Decorrente da relação, está em pauta no Brasil a questão da regulamentação da publicidade infantil. No início de 2014, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda)⁸, publicou no Diário Oficial da União a resolução 163/2014⁹, que considera abusivo qualquer tipo de publicidade dirigida às crianças de até 12 anos, com intenção de persuadi-las ao consumo.

O Conselho Nacional de Autorregulamentação da Publicidade (Conar)¹⁰, por duas vezes fez alterações nas normas de conduta da publicidade infantil. Em 2006, proibiu que crianças participassem da publicidade de produtos infantis e, em 2013, com proibições relativas ao *marketing* em programas infantis. Ainda mais radical é o Projeto de Lei n. 5.921/2001, que tramita no Congresso Nacional, propondo a extinção de qualquer tipo de publicidade dirigida a menores de 12 anos.

Do lado oposto, estão os anunciantes, publicitários e as agências de comunicação, que continuam defendendo a ideia de que a autorregulamentação, exercida pelo Conar¹¹, ainda é o melhor caminho. O licenciamento, prática onde uma determinada marca associa-se a outra que já possua algum prestígio no mercado, para favorecer as vendas de seus produtos, é um dos pontos da discussão.

O processo que começou nos Estados Unidos, em 1903, chegou ao Brasil quase 40 anos depois, com as personagens de Walt Disney. Em 1968, Maurício de Sousa trouxe o primeiro caso de licenciamento de personagens brasileiros, com a Turma da Mônica, e desde então empresas vêm dando mais importância para o peso das personagens, principalmente quando se trata do mercado consumidor infantil.

6. BUCKINGHAM, David. *Crescer na Era das Mídias: após a morte da infância*. São Paulo: Loyola, 2007, pp. 43-44.

7. Postman, N. *The Disappearance of Childhood*, Londres: W.H.Allen, 1983, apud BUCKINGHAM, 2007 op. cit.

8. Mais informações em: <www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda>. Acesso em: 20 maio 2015.

9. Resolução completa em: <www.mpba.mp.br/atuacao/infancia/publicidadeeconsumo/conanda/resolucao_163_conanda.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

10. Mais informações em: <www.conar.org.br>. Acesso em: 20 maio 2015.

11. Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária: Organização não governamental que visa impedir que a publicidade enganosa ou abusiva cause constrangimento ao consumidor ou a empresas. Mais informações em: <www.conar.org.br>. Acesso em: 20 maio 2015.

Se, de acordo com Bonfá e Rabelo, a criança cria um vínculo com sua personagem favorita e, a partir dos 4 anos de idade, já é capaz de se projetar nela, humanizando-a e desejando seus atributos e características, fica claro que ao se deparar com um produto que carregue seu rosto estampado se sentirá atraída. "Pesquisas já demonstraram que produtos que utilizam um personagem, mesmo com preço 15% superior ao mesmo produto sem personagens, podem vender de 30% a 40% mais¹²."

Apesar de o desenho animado e suas personagens estimularem na criança o desejo por consumir, podem ser usados como ferramentas de mediação educacional, o que poderá acarretar a utilização para a formação crítica da criança e do jovem.

[...] assim como as telenovelas, os desenhos animados também re-elaboram mitos, símbolos e metáforas que atingem a subjetividade das crianças, auxiliando-as a solucionar seus conflitos internos através de narrativas que tratam do nascimento, da vida, da morte, do herói arquetípico, da Cinderela, do príncipe encantado, do amor e outros [...]¹³.

Essa é a relação que pretendemos discutir, ou seja, de que maneira o produto que usa personagens licenciados para aumentar as vendas pode gerar na criança estímulo ainda maior ao consumismo. E, dentro desse quadro, como a educação pode contribuir para o desenvolvimento de um consumo mais consciente, formando sujeitos ativos no processo de comunicação, capazes de entender de modo crítico a mensagem que recebem.

3. EDUCOMUNICAÇÃO E MEDIAÇÕES

Nem totalmente inocentes, fazendo referência a Postman e sua tese de "morte da infância", nem expert em mídias, como defende Don Tapscott, pesquisador canadense especialista em Web 2.0, que cunhou o termo *Geração Internet* e que afirma que estamos diante de uma geração que cresceu em meio à onda de inovações tecnológicas e por isso lida com elas com destreza¹⁴.

Pensando em um caminho intermediário, usamos um Quadro Teórico de Referência sustentado por duas vertentes. Uma delas formada pelos Estudos Culturais, cuja escolha se justifica, principalmente, pois identificamos o receptor de um processo comunicativo como um sujeito ativo.

Ao olhar para esse receptor pela primeira vez, e desconstruir a imagem trazida pelos chamados estudos frankfurtianos, que viam a cultura como um privilégio das elites, os Estudos Culturais, surgidos no final dos anos 1950 na Inglaterra, opuseram-se ao pensamento que anteriormente vislumbrava os receptores apenas como uma caixa vazia, que podia ser manipulada de todas as maneiras pelo emissor.

A outra, e que se constitui na principal vertente, é a Educação, mais especificamente sua área de atuação que trata da Educação para a Comunicação

12. BONFÁ, Sebastião; RABELO, Arnaldo. *Licensing: Como utilizar marcas e personagens para agregar valor aos produtos*. São Paulo: M.Books, 2009, p. 49.

13. PACHECO, Elza Dias. *O Desenho Animado na Tevé: Mitos, Símbolos e Metáforas*. Relatório Final/Lapic. São Paulo: ECA-USP, 1999. Disponível em: <www.eca.usp.br/nucleos/lapic/pesquisa/2pesquisa/2_pesquisa.html>. Acesso em: 19 maio 2015.

14. TAPSCOTT, Don. *A hora da geração digital*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2010.

e as possíveis mediações capazes de serem realizadas tanto pela família, quanto pela escola, na relação das crianças com os meios de comunicação.

As novas mídias descentralizaram a educação e tiraram da escola e da família o *status* de instância socializadora primária e detentora de todo o saber¹⁵. Não podemos afirmar que o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação, principalmente da internet, tornou irrestrito o acesso de todos à informação e à cultura, porém, podemos dizer que quebrou barreiras e ampliou o processo.

É nesse cenário que a Educomunicação pretende atuar. No momento em que, diante de todas as possibilidades educativas e de entretenimento que os alunos têm fora da sala de aula e que tornam a escola ainda mais desinteressante, a inserção de produtos midiáticos no ambiente escolar pode ser uma forma de estimular crianças e jovens a restabelecer o vínculo de interesse perdido com a educação formal.

Horizontalizar a educação, estabelecer o diálogo, dar voz ativa ao sujeito, esses são alguns dos pressupostos da Educomunicação para que a educação e a comunicação caminhem juntas como uma forma de emancipar o receptor. Eles se fazem presentes em nossa proposta de intervenção, pois ela pretende despertar no sujeito o interesse não só por aprender, mas também por participar do processo de aprendizagem, colaborando com a formação de um ambiente onde haja, além da troca de informações, a construção de conhecimento crítico e participativo.

Das seis possíveis áreas de intervenção da Educomunicação¹⁶, nosso foco está na denominada Educação para a Comunicação, porém a delimitação da área em questão justifica-se, pois de todas, é a que acreditamos ter os pressupostos que mais se aproximam de nossa ideia de trabalho, sem excluir as outras de serem trabalhadas concomitantemente.

Nas últimas décadas, o crescente desenvolvimento das tecnologias alteraram os processos de comunicação e a maneira com que nos relacionamos em sociedade, além da forma como buscamos ou somos alcançados pela enxurrada de informação disponível. Se hoje temos o conhecimento de uma audiência com múltiplas mediações, e que, segundo Orozco¹⁷, transformou o receptor passivo em um sujeito ativo e criativo, capaz de ressignificar e reenviar mensagens, entendemos que foi esse o resultado das significativas mudanças que atingiram e ainda atingem nossa sociedade.

Hoje, principalmente com as redes sociais, o papel da Educação para a Comunicação, sob o olhar da Educomunicação, não é mais somente o de construir um sujeito crítico, capaz de filtrar o conteúdo divulgado por elas, mas também de formar uma audiência que consiga transformar e retransmitir a mensagem.

Se antes era fundamental formar para a recepção, agora é imprescindível formar também para a emissão e produção criativas. Isso visa tornar realidade essa cultura de participação que as redes sociais estimulam e possibilitam, mas que a maioria das audiências, pelo menos nos países ibero-americanos, ainda não assumem plenamente¹⁸.

15. MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. 2. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

16. São elas: Educação para a Comunicação; Expressão Comunicativa através das Artes; Mediação Tecnológica nos Espaços Educativos; Pedagogia da Comunicação; Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos; Reflexão Epistemológica.

17. OROZCO, Guillermo G. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagem e cidadania**. São Paulo: Paulinas Editora, 2014.

18. CITELLI, Adilson; OROFINO, Maria Isabel. Uma apresentação entre mediações. In: OROZCO, Guillermo G. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagem e cidadania**. São Paulo: Paulinas Editora, 2014, p. 11.

É nessa mediação que defendemos que a escola deve atuar, sem ignorar os meios de comunicação, e buscando usar sua capacidade socializadora para educar seus alunos de maneira crítica, fornecendo-lhes estímulos e estratégias para pensar os meios e a comunicação de forma ampla e consciente.

Com o passar dos anos, a televisão ganhou espaço em um lugar que antes era ocupado somente pela escola. No Brasil, de acordo com Baccega¹⁹, a questão da socialização pela TV é ainda mais forte que em outros países. Em uma sociedade pouco desenvolvida, que quase não lê jornais e que tem pouco acesso à literatura, a escola é defasada e a família se torna alvo das novas mídias. Todos esses fatores potencializam ainda mais os efeitos socializadores da TV e a influência que ela apresenta para a cultura de um povo.

Embora muitas vezes não sejam tratados claramente nas escolas, os discursos presentes nos meios de comunicação, e atualmente nas redes sociais, entram no ambiente escolar nas conversas de alunos, funcionários e professores, oferecendo-nos a justificativa para que realizemos um projeto de intervenção em educação infantil, certas da urgência que existe para que os meios de comunicação e seus produtos midiáticos “saíam da clandestinidade e passem a constituir parte dos diálogos que deveriam ocorrer em sala de aula”²⁰.

4. O PROJETO DE INTERVENÇÃO

O objetivo aqui foi desenvolver com professoras de educação infantil, um projeto educacional que utilize os pressupostos da Educação para a Comunicação e trabalhe com mediação entre escola e crianças, de modo que a consciência crítica comece a ser formada. Para tanto, a atividade prevê o uso em um dos momentos do trabalho de uma animação, que tem como um de seus temas principais o consumo exacerbado, que gera problemas futuros para a humanidade.

Trata-se do longa-metragem *Wall-E*. Lançado em junho de 2008, pelos Estúdios Disney e Pixar Animation, a animação de 97 minutos, conta a história de um robô e sua saga de recuperar a Terra, depois de as condições de vida no planeta terem sido completamente destruídas pelo lixo produzido pelos humanos.

A história começa no ano de 2.700 e mostra Wall-E (Waste Allocation Load Lifters – Earth ou Levantador de Carga para Alocação de Lixo – Classe "Terra", em português), um robô, sujo e com aparência de velho, coletando lixo, no que parece ser o planeta Terra destruído.

Como o consumo desenfreado gerou quantidades gigantescas de entulho, a vida na Terra tornou-se inviável, e como solução os humanos foram enviados temporariamente para uma base no espaço. Porém, aparentemente algo deu errado, e, em vez de voltarem no prazo estipulado, permanecem 700 anos fora do planeta.

A rotina do simpático Wall-E muda quando EVA (Extra-terrestrial Vegetation Evaluator ou Examinadora de Vegetação Alienígena, em português), uma

19. BACCEGA, Maria Aparecida. *Televisão e escola: uma mediação possível?* São Paulo: Editora Senac, 2003.

20. Idem, p. 61.

robô muito mais evoluída que ele, vem cumprir uma missão sob comando dos humanos que estão na nave Axiom. Quando os robôs se encontram, Wall-E se apaixona por EVA e a trama começa.

Nosso projeto foi proposto pensando em uma escola de educação infantil, particular, de porte médio, de uma cidade do interior de São Paulo, mas tem total condição de ser replicado por qualquer outra.

A proposta de trabalho é dividida em três fases. A primeira com duração de seis semanas prevê encontros semanais. Nessa etapa, o educador irá abordar com as educadoras os temas: infância, mídias e consumo. Ao longo dessas reuniões, o educador irá introduzir a questão da mediação escolar na relação infância e mídias a partir dos pressupostos da educação.

Frisamos aqui a importância de as atividades serem orientadas por um educador, já que este saberá a maneira exata de conduzir o trabalho para que seja realizado da maneira correta e obtenha os resultados esperados.

Nessa etapa, o educador e as professoras irão assistir à animação proposta e definir as atividades que serão aplicadas às crianças no segundo momento do projeto. Cabe ressaltar que como se trata de atividades que serão construídas em conjunto pelo educador e pelas professoras, é possível estabelecer um eixo norteador – em nosso caso, o consumo –, porém as atividades propriamente ditas decorrerão das discussões e levarão em conta as diversas especificidades dos alunos e da própria escola.

Apenas a título de sugestão, deixamos alguns tópicos que podem ser trabalhados no projeto ou servir de base para a construção de outros, são eles: consumo e consumismo; consumo e saúde; consumo e meio ambiente; a influência da personagem licenciada no consumo.

Na segunda fase, ao longo de oito semanas e após assistirem a *Wall-E* com as crianças, as professoras irão trabalhar o tema dentro de atividades previamente estabelecidas na primeira etapa do trabalho de maneira educativa. Essa fase será dividida em duas aulas semanais de 50 minutos cada uma e tem como objetivo, a partir do produto midiático que é o desenho animado, incentivar os alunos a pensar sobre o consumo mostrado no filme e o consumo sustentável.

A principal função das professoras no projeto é conduzir a problematização do tema, sugerindo possibilidades de ampliar a discussão, mostrando perspectivas para que os alunos possam refletir sobre ele, sempre levando em consideração e respeitando a realidade de cada um.

O educador irá participar do encontro inicial com as crianças e as professoras, bem como de uma reunião entre a quarta e quinta semana de atividades, e no final.

A terceira e última fase será realizada durante a Casa Aberta, atividade que acontece anualmente na escola para a qual se construiu o projeto. No entanto, em outras escolas a atividade poderá ser realizada em evento que estejam presentes pais, professores e alunos. A organização, divulgação e realização deverão ser feitas pelas crianças com o auxílio das professoras.

Primeiro acontece a atividade de conscientização sobre consumo sustentável, que foi previamente decidida por eles. Para encerrar, as crianças irão comandar uma Feira de Troca de Brinquedos, que também será organizada por eles, e aberta à participação de todos os alunos da escola. Constitui-se aqui o ponto essencial para a formação do aluno, pois será o momento em que se articularão os princípios educacionais que nortearam o trabalho e sua relação com o entorno social escolar.

Nossa proposta de intervenção justifica-se, levando-se em conta o cenário da educação brasileira hoje, no qual, muitas vezes, apesar de todo o avanço tecnológico disponível na sociedade, a escola permanece isolada. Como afirma Citelli²¹: “Talvez o termo *descompasso* seja o mais adequado para desenhar a situação vivida pelas escolas dos ciclos fundamentais e médio diante dos meios de comunicação e das novas tecnologias”.

No entanto, o fácil acesso que atualmente as crianças e os jovens vêm tendo à informação através das ferramentas midiáticas e tecnológicas desencadearam uma mudança nos moldes tradicionais da educação. Se antes o professor era quem trazia todo o conhecimento para dentro da sala de aula, hoje, com o grande desenvolvimento aos meios de comunicação de massa, essa não é mais a realidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato mostra em linhas gerais o percurso realizado para a construção de um quadro teórico e de um projeto de intervenção que permitisse avançar na discussão da relação entre infância, meios de comunicação e consumo. No entanto, é preciso mencionar como principal dificuldade a falta de abertura por parte das escolas de educação infantil para a realização do projeto.

Ainda assim, pudemos confirmar no decorrer do trabalho, que as mudanças que abarcam a sociedade contemporânea estão alterando muito mais do que as formas de comunicação. Como argumentamos, as mudanças sofridas pelo *status* social da infância nas últimas décadas até a quase extinção da família nuclear, ou a maneira como as crianças hoje influenciam nas compras familiares, mostram-nos um cenário de transformações complexas que envolvem entre seus atores principais a tecnologia e a comunicação.

Se o mercado utiliza as mídias tecnológicas para impor e justificar formas de consumo e, portanto, de ideologias, acreditamos que cabe à escola e ao educador trabalhar de maneira coerente com os princípios da Educação para as Mídias, no sentido de proporcionar aos educandos momentos de reflexão e de tomada de posição frente ao cenário de consumo que se apresenta na atualidade. É nesse ponto que a Educação torna-se fundamental, estabelecendo relações horizontais, a fim de promover o diálogo e dar ao sujeito a capacidade de liberdade, a ponto de alterar a realidade que o cerca, ela é,

21. CITELLI, Adilson Odair. Educação e Mudanças: novos modos de conhecer. In: CITELLI, Adilson (org). *Outras linguagens na escola*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 21.

entre outras propostas, fundamental na mediação escolar na relação infância e mídias.

Enfatizamos ainda que o desenho animado e suas personagens, usadas neste trabalho como objeto principal para o estudo da mediação educacional, são produtos midiáticos de extrema importância no desenvolvimento infantil. Entre outras características, o desenho animado possibilita que o imaginário infantil viva experiências que não poderiam ser vivenciadas no seu dia a dia real, estimulando sua capacidade imaginativa e de autoconhecimento.

Cabe destacar que o que se espera de um educador não é simplesmente que ele seja capaz de dominar os avanços tecnológicos para inseri-los nos ambientes educativos. Muito mais do que isso, é necessário que ele realmente possa mediar o contato das crianças com essas mídias e, principalmente, com o conteúdo de seus produtos.

Tal mediação, além de colaborar com o entendimento do tema por parte das crianças, tem a função de, desde a infância, formar sujeitos críticos e ativos, capazes de crescer e desenvolver cada vez mais a capacidade de atuar como cidadãos transformadores da sociedade na qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Televisão e escola: uma mediação possível?** São Paulo: Editora Senac, 2003.

BONFÁ, Sebastião; Rabelo, Arnaldo. **Licensing: Como utilizar marcas e personagens para agregar valor aos produtos**. São Paulo: M.Books, 2009.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na Era das Mídias: após a morte da infância**. São Paulo: Loyola, 2007.

CITELLI, Adilson Odair. Educação e Mudanças: novos modos de conhecer. In: CITELLI, Adilson (org). **Outras linguagens na escola**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. OROFINO, Maria Isabel. Uma apresentação entre mediações. In: OROZCO, Guillermo G. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas Editora, 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. 2. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

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

PACHECO, Elza Dias. Considerações finais do relatório final/Lapic. In: **O Desenho Animado na Tevé: Mitos, Símbolos e Metáforas**. São Paulo: ECA-USP,

1999. Disponível em: <www.eca.usp.br/nucleos/lapic/pesquisa/2pesquisa/2_pesquisa.html>. Acesso em: 19 maio 2015.

POSTMAN, N. **The disappearance of childhood**, London, W.H.Allen, 1983.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e Personagem. In: **A Personagem de Ficção**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014, pp. 9-50.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2010.

Precisamos de uma revolução educacional para transformar o mundo¹

Ignacio Aguaded

Catedrático da Universidade de Huelva (Espanha) / Grupo Comunicar.

E-mail: director@grupocomunicar.com

Resumo: José Ignacio Aguaded Gómez é professor da Universidade de Huelva, Espanha. É também diretor da revista *Comunicar*, uma das principais das áreas de Comunicação e Educação, com alta qualidade científica. Ele esteve em agosto de 2016 no Brasil, onde participou do seminário "Educomunicação na Práxis Social", promovido pelo Departamento de Comunicação e Artes (CCA), dentro das comemorações dos 50 anos da ECA-USP. Na entrevista, Aguaded destaca o papel da Educomunicação e da educação midiática, além de comentar as políticas debatidas e implantadas na Europa.

Palavras-chave: educomunicação; educação midiática; revista *Comunicar*; Ignacio Aguaded; tecnologia na escola.

Abstract: José Ignacio Aguaded Gómez is a professor at Huelva University, in Spain. He is also director of *Comunicar*, one of the most important scientific publication in the field of Communication and Education. He participated in August 2016, in a seminar organized at ECA-USP. In this interview he highlights the role of Educommunication and education for media, and also comments on the policies debated and implemented in Europe.

Keywords: educommunication; education for media; *Comunicar* magazine; Ignacio Aguaded; technology in schools.

Comunicação & Educação: Que possibilidades a Educomunicação nos apresenta para a educação midiática?

Ignacio Aguaded: A Educomunicação é um campo de estudos, de pesquisa e de intervenção na prática, que vem adquirindo, ao longo das últimas décadas, uma notável importância. Os meios de comunicação e as novas tecnologias ocupam já grande parte do nosso tempo livre e de trabalho. Os *smartphones*, que existem há menos de uma década, são o centro nevrálgico da vida de muitas pessoas, que recorrem a eles de forma constante e permanente para quaisquer atividades: notícias, atualidades, jogos, diversão, comunicação com outras pessoas, leituras etc. Frente a esta realidade tão presente em nossas vidas, a Educomunicação surge como o espaço intelectual para a reflexão sobre a mesma

Recebido: 10/10/2016

Aprovado: 03/11/2016

1. Tradução de Wilson Alves Bezerra.



realidade, para oferecer alternativas à formação e ao pensamento crítico, para fazer com que as tecnologias sejam instrumentos construtivos em nossas vidas e nos afastem da hipnose e da manipulação.

Educomunicação e educação midiática são duas faces de uma mesma moeda e precisam uma da outra, até quase fundir-se nessa necessária formação que a população precisa para que seja possível compreender, de forma global, as interações das pessoas com as novas mídias que sempre surgem, com sua faceta multimidiática e interativa. Em suma, para poder “conviver”, de modo integral e plural, nesta sociedade midiática na qual nos foi dado viver.

C&E: Do ponto de vista de políticas globais, como o senhor vê a inter-relação entre a Comunicação e a Educação na Europa?

IA: A Europa é um continente com 30 países que contam com políticas bastante diferentes, fundamentalmente planejadas por seus governos. Entretanto, as ações do Parlamento Europeu e da Comissão Europeia foram muito influentes na última década. Várias foram, nos últimos anos, as normativas do Parlamento, sendo a mais importante a Recomendação 2009/625/CE, de 20 de agosto de 2009, que versa sobre a alfabetização midiática nos currículos educacionais. Entretanto, as políticas e iniciativas em Educomunicação nos diferentes países europeus seguem caminhos próprios. De uma integração efetiva e eficiente dos meios de comunicação na educação nos países da região norte (Noruega, Finlândia, Suécia...), ou em países como França e Grã-Bretanha, até um desenvolvimento mais desigual em países como Portugal, Itália e Espanha,

nos quais a educação midiática tem ficado a cargo de organizações ou grupos específicos. Em tais países, tem havido muitos estudos no campo da análise comparativa da educação midiática no currículo, do nível de competência midiática da população, das práticas educacionais, da criação de recursos para a alfabetização midiática, ou da prevenção de condutas de risco. A revista *Comunicar* [www.revistacomunicar.com] já publicou mais de 1.600 trabalhos (propostas, pesquisas, reflexões e experiências) ao longo de quase 25 anos na temática; ela é, sem dúvida, um fórum privilegiado nesse campo, em edição quadrilíngue: inglês e espanhol nos textos integrais, chinês e português nos resumos. Cabe destacar, nos últimos 15 anos, as iniciativas e pesquisas em Educomunicação em avaliação dos níveis de competência (Buckingham, Celot, Pérez-Tornero, Ferrés, García-Matilla e Aguaded), a formação (Di-Croce e Livingstone), estudos que privilegiam a Europa sobre o uso inteligente de novos meios emergentes para a formação de cidadãos mais críticos, participativos e criativos.

C&E: E como as políticas de comunicação para a educação/educação para as mídias estão sendo realizadas na Europa?

IA: Há uma grande diversidade nas políticas de educação midiática, dada a grande diversidade de países e organização própria dos estados. O currículo escolar depende, em muitos casos, dos governos regionais, que são os que na maioria dos países têm a responsabilidade pela educação. Assistimos agora a um momento-chave, no qual a educação está se transformando profundamente na Europa (e em todo o mundo), porque a revolução da internet questiona as formas tradicionais de ensinar e aprender. Hoje não há problemas de acesso à informação, mas o contrário: o acesso gera diversos problemas porque há um excesso de informação, em muitos casos, sem nenhum tipo de filtragem, informação de má qualidade. Da infrainformação passamos à saturação informacional, o que os especialistas chamam de “infoxicação”.

Os governos europeus têm se mostrado cada vez mais preocupados com a presença da mídia na vida dos cidadãos; entretanto, as políticas globais de educação formal e informal são escassas e assistemáticas. O Parlamento Europeu realizou diferentes diretrizes para os países da União Europeia, mas todas não obrigatórias. Em todo caso, na sociedade civil têm se mobilizado múltiplas associações, grupos de pesquisa e universidades com propostas de estudo e especialmente de intervenção para fomentar uma educação midiática para a sociedade.

C&E: Como o senhor entende a questão da tecnologia na escola?

IA: Os recursos tecnológicos sempre estiveram presentes na escola, desde a aparição do cinema, do rádio, da televisão, dos meios audiovisuais, dos computadores etc. Entretanto, eles sempre tiveram um uso superficial, nunca estrutural. A escola continua sendo transmissora, tradicional e clássica em

seus modos de ensinar e aprender. A internet e suas tecnologias e dispositivos podem ser uma nova oportunidade para revolucionar a educação, no sentido de atualizar a escola para as necessidades da sociedade contemporânea. Entretanto, o poder das novas mídias (mais universais e acessíveis que nenhuma outra), canalizadas por grandes empresas mercantilistas, podem condicionar em um sentido positivo a cultura do mundo. Não poderíamos mais ter uma visão ingênua e romântica e pensar que a mídia transforma a escola; a escola precisa de professores vocacionados que acreditem em um mundo melhor. As mídias são recursos, meios que podem nos apoiar nessa tarefa. Hoje em dia as crianças e adolescentes fazem uso constante das tecnologias (*videogames on line*, televisão interativa, *smartphones*, dispositivos móveis diversos etc.), o papel da escola, um de seus eixos, deve ser ensinar a convivência com as novas mídias, e aprender com elas.

C&E: O senhor poderia nos falar como entende a Educomunicação e como vê a ampliação do debate sobre ela?

IA: A Educomunicação é a convergência em uma síntese superior da educação e da comunicação, dois âmbitos imprescindíveis para o progresso dos povos, em seu aspecto social e cultural, para além da simples visão economicista. Os comunicadores necessitam atualmente de uma visão ética e educativa que supere os modelos mercantilistas a serviço dos poderes econômicos. Os educadores devem transformar a escola a partir das novas estratégias de comunicação. O educador é um novo profissional, que não é simplesmente uma soma de educadores e comunicadores, e, sim, o detentor de um perfil profissional singular a partir das novas exigências deste mundo no qual vivemos, tão dominado pelas mídias e pela hiperconexão.

Por outro lado, é um campo de estudos muito novo, que demanda pesquisa constante porque suas premissas ainda estão em construção. Necessitamos de pesquisa rigorosa e sistemática sobre as novas tendências da comunicação, especialmente quanto aos usos da população para a construção de propostas reais que permitam às pessoas conviver com a mídia de uma forma integral. Nesse sentido, a universidade pode colaborar com o desenvolvimento da pós-graduação, com mestrados e doutorados, bem como com projetos de pesquisa interacionais.

C&E: Qual é a sua expectativa em relação à questão da Educomunicação na Espanha?

IA: Na Espanha, atualmente há muitos movimentos e grupos de pesquisa interessados na educação midiática. Tanto nas faculdades de comunicação quanto nas de educação há um crescente interesse em estudar as relações da mídia com as pessoas e perguntar-se sobre novas estratégias de educação. Também nos últimos anos estamos assistindo ao surgimento de projetos de pesquisa em alto

nível, que aglutinam as diferentes linhas e correntes de pesquisa, especialmente nos estudos de competência midiática.

C&E: O senhor poderia nos falar um pouco de sua experiência junto ao Grupo Comunicar?

IA: O Grupo Comunicar [www.grupocomunicar.com] é uma associação profissional de educadores (professores e jornalistas) com mais de 25 anos de experiência, que se dedica basicamente à formação de diferentes grupos, a pesquisas e publicações. Ao longo dos anos, foram milhares de atividades planejadas e realizadas, como congressos, seminários, oficinas, conferências, bem como publicações variadas, tanto práticas para uso em sala de aula quanto estudos teóricos. Durante este tempo tão prolongado, milhares de pessoas (e não apenas educadores e comunicadores) puderam participar de todo tipo de atividade destinadas a fomentar o uso crítico, plural e lúdico dos meios de comunicação em sala de aula.

C&E: Na sua opinião, a questão da tecnologia resolve o problema da educação?

IA: As tecnologias são o símbolo de nosso tempo. Não podemos viver sem elas porque representam a comunicação em nosso mundo, a conexão. Entretanto, em seu âmago convivem duas dimensões: a libertadora e a manipuladora. Por um lado, nos oferecem imensas possibilidades para nos projetarmos como pessoas, mas por outro são recursos para a hipnose e a manipulação. Os estudos concluem que as tecnologias não são a chave, as pessoas é que o são. Quando temos competência para o uso (capacidades, atitudes etc.) elas se transformam em instrumentos libertadores e de excelentes possibilidades de crescimento em nossa vida. Portanto, as tecnologias não são nem boas nem ruins, depende do uso que sejamos capazes de fazer delas, e isso dependerá de nossa formação, de nossa educação diante da mídia. Daí a importância que pressupõe a “revolução educomunicativa”.

C&E: Nesse sentido, como é possível ajustar os atuais projetos de educação formal às demandas do século XXI?

IA: Este é justamente nosso desafio atual: saber utilizar as tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, para que nos seja possível formar pessoas críticas e judiciosas, com capacidade de pensar e aproveitar. A educação, como dizia Paulo Freire, é a arma da transformação social mais importante que temos à nossa disposição, temos de saber utilizá-la para melhorar nosso futuro e o dos demais. A Educomunicação, com suas metodologias, com seus processos e aspirações, é o melhor instrumento para alcançar tal objetivo.

O jovem Boal e a censura ontem e hoje

Celso Frederico

Professor titular da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

E-mail: celsof@usp.br

Resumo: O artigo parte da análise da peça teatral *Filha moça*, escrita em 1956 pelo dramaturgo Augusto Boal, para ser montada pelo Teatro Experimental do Negro. A peça, que foi totalmente censurada antes mesmo de ser encenada, a exemplo de vários espetáculos da época, dificilmente seria censurada hoje. Embora não se apresente de forma brutal e direta, como naquela época, a censura da atualidade aparece de outras maneiras mais sutis, mas nem por isso menos eficazes. Os editais, que derivam do poder econômico e do controle público ou privado dos meios de divulgação artística, são, por ironia, uma conquista da classe teatral e também uma forma de censura.

Palavras-chave: *Filha moça*; Augusto Boal; censura; teatro; editais.

Abstract: The paper analysis the play *Filha Moça* [Young Daughter], written in 1956 by dramatist Augusto Boal, to be performed by the Teatro Experimental do Negro [The Blackman Experimental Theater]. The play, just like many others at the time, was completely forbidden by the censorship even before it opened, something hard to imagine happening nowadays. Although censorship now may not be as brutal and direct, it still exists and it works through subtler methods as equally effective. Curatorial projects, derivated from the economical power and public or private control of the arts, are, ironically, also a theater class achievement but also a form of censorship.

Keywords: *Filha moça*; Augusto Boal; censorship; theater; curated projects.

1. INTRODUÇÃO

Ao ler o arrazoado dos censores que proibiram a exibição de *Filha moça*, lembrei-me de uma cena ocorrida em 1968, quando estudava Ciências Sociais na USP. Boal entrou na sala de aula e fez um discurso veemente contra a censura, que, novamente, tentava inviabilizar suas peças. Ele dizia, fazendo gestos com as mãos, que uma obra de arte é um conjunto, uma totalidade. Quando o censor corta um pedaço, o artista não se reconhece mais na obra mutilada. Por isso, concluía: “sou contra toda e qualquer forma de censura”.

Naquele momento conturbado, o cerco se fechava contra os artistas. Havia uma deputada, Conceição da Costa Neves, que percorreu o Brasil numa cruzada contra o uso do palavrão no teatro, apontando todos os perigos que isso representava para a família brasileira e para os bons costumes. Lembro ter visto Boal na televisão discutindo com a deputada e defendendo o direito irrestrito à livre manifestação.

Recebido: 08/08/2016

Aprovado: 26/09/2016

Essas lembranças de Boal retornaram muitos anos depois, quando prestei um concurso na ECA e tive que preparar um ponto sobre a censura. A leitura da bibliografia me fez ver que nunca existiu nenhuma sociedade que não tivesse algum tipo de censura. Portanto, ser contra “toda e qualquer forma de censura”, como dizia Boal, é uma posição irrealista, embora compreensível naquele contexto de mobilização contra a ditadura militar.

Os textos lidos me ensinaram também que existem formas diferentes de censura. Há uma censura direta, brutal: aquela feita pela tesoura do censor. Mas há também outras formas mais sutis, e nem por isso menos eficazes, como as que derivam do poder econômico e do controle público ou privado dos meios de divulgação artística.

Hoje, ninguém proibiria *Filha moça*. No entanto, as formas sutis de censura continuam operando, como veremos adiante.

* * *

A trajetória artística de Boal foi surpreendente. Por isso, chamou-me a atenção o fato de *Filha moça* ter sido escrita para o teatro experimental do negro.

Teatro experimental: a expressão define a trajetória de Boal. Ele foi um incansável experimentador, sempre em busca de novas formas: teatro-jornal, teatro-fórum, teatro-imagem e teatro-terapia são manifestações diversas do teatro do oprimido. A cada momento, esse espírito inquieto procurou se reinventar. Não estamos, portanto, diante de um percurso errático. Boal não era um “desbussolado”, mas alguém que, a partir de certo momento, comprometeu-se com o projeto de emancipação humana e empenhou-se em entender o papel do teatro como parte integrante desse projeto. Mas, cabe ressaltar, que o jovem engenheiro químico de 25 anos de idade, recém-chegado dos EUA, embora já manifestasse uma sensibilidade social, era alguém distante das questões políticas – um “alienado”, como se dizia na época. A politização de Boal se dará posteriormente graças à convivência com artistas politizados¹. A primeira peça que Boal dirigiu no Arena, como *Marido magro*, *mulher chata*, só confirmava a imagem de jovem alienado.

A grande virada de Boal ocorreu a partir de sua participação no Teatro de Arena e no CPC. Nos tempos de *Filha moça*, o jovem Boal era um discípulo de Nelson Rodrigues, com quem mantinha diálogo permanente: Boal lhe enviava as primeiras peças ao mestre para ouvir seus conselhos. Há, em *Filha moça*, a presença de Nelson Rodrigues quem, também, construía personagens que, por razões atávicas, se deixavam levar pelas pulsões inconscientes, pela “tara”, pela revelação de uma natureza humana animalesca a qual, como “fatalidade”, irrompe misteriosamente e determina o curso de suas vidas.

O engajamento de Boal no início dos anos 1960 não foi um gesto solitário: naquele período, ocorreu uma radicalização política única. Segundo Jacob Gorender, o país viveu “o maior movimento de massas de sua história”.

1. A atriz Vera Gertel, em suas memórias, fez a seguinte observação a respeito de Boal: “Aí me espantei com seu desconhecimento do passado recente e político do nosso país. Fez até cara de quem não acreditava na existência da repressora ditadura getulista, na prisão e na tortura da oposição”. *Um gosto amargo de bala*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, p. 112.

O confronto atual entre "coxinhas" e "petralhas" está restrito basicamente às classes médias urbanas, cenário em que o comunismo deixou de ser ameaça.

A intensa mobilização popular no pré-64 contagiou, como era de se esperar, o meio artístico. E aquela movimentação cultural deixou raízes profundas: até hoje é rotineiro nos meios de comunicação entrevistas com artistas de teatro que dizem que tudo, para eles, começou com o CPC. É importante realçar aqui a palavra *movimento*. Gramsci dizia que “não se pode afirmar que Fulano ou Beltrano se tornarão artistas, mas pode-se afirmar que do movimento nascerão novos artistas”². O CPC não teve relevância estética, não nos deixou obras definitivas. Mas o que importa, aqui, não é o *valor estético*, mas o *valor cultural*. A renovação da cultura então proposta deixou uma herança importantíssima no teatro brasileiro.

Boal foi um dos mais ilustres artistas que se revelaram no interior daquele movimento político e artístico.

* * *

Filha moça é um dos momentos iniciais de Boal. Um experimento deixado de lado: o autor nunca se referiu a essa peça juvenil. Recentemente, perguntei ao seu filho, Julián Boal, que disse desconhecer sua existência, desconhecimento compartilhado pela viúva Cecília Boal.

Boal havia chegado dos Estados Unidos. Lá, foi premiado num concurso com a peça *Martin pescador*. A peça não foi encenada, pois abordava um tema distante para os interesses americanos: os pescadores da Bahia. Boal lembra que seu professor americano, Gassner, fizera também reparos à forma adotada, classificada de “*cru naturalismo*”³.

A crítica vale também para *Filha moça*. Boal, assim, começou pelo naturalismo, escolha que terá desdobramentos futuros.

Uma das características básicas do naturalismo é a pretensão de apresentar uma figuração neutra e objetiva da realidade. Entretanto, tal objetivismo está sempre a serviço de uma ideia. Um clássico do naturalismo no Brasil é *O cortiço*, de Aloísio Azevedo. O próprio título já prefigura o destino dos personagens. Naquele ambiente, não há salvação possível: todos estão entregues à promiscuidade, a incontáveis impulsos primitivos, são seres animais. Trata-se, portanto, de um romance de tese, da explicitação de uma ideia: o homem é fruto do meio ambiente.

O mesmo procedimento encontra-se em *Filha moça*. Toda a peça é a explicitação de uma tese: onde há miséria não existe amor. Os personagens, portanto, cumprem sua sina, têm o destino selado. A filha age como a mãe, ambas guiadas pelos instintos sexuais. Não há saída, possibilidade de escolher uma nova vida. O eterno retorno do mesmo enquadrando os personagens. Sem a dimensão do futuro, da história, a vida social equipara-se à natureza, condenada à repetição.

Para comprovar a tese de fundo, o autor produziu um rebaixamento dos personagens. Todos são indivíduos negativos, entregues à sexualidade mecânica

2. GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Vol. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 70.

3. BOAL, Augusto. *Hamlet e o filho do padeiro. Memórias imaginadas*. São Paulo: Cosac Naify, 2014, p. 149.

e conformados com o destino. Impossível sentir simpatia por qualquer um: uma filha “galinha”, reproduzindo os passos da mãe; o pai, um corno manso conformado; a vizinha, uma alcoviteira.

Para a censura, a representação da família brasileira em *Filha moça*, sem nenhum herói positivo, sem exemplos saudáveis para a juventude, foi, seguramente, o que guiou a tesoura dos censores.

Como momento de formação do jovem Boal, um dramaturgo *al primo canto*, a peça, uma experiência deixada para trás, contém elementos que acenam para o futuro da produção do autor, apesar de suas visíveis limitações.

A recusa ao realismo clássico e a busca de um teatro popular é algo que Boal compartilhava com as vanguardas estéticas e, em especial, com o teatro de Brecht. Por que, perguntava Brecht, defender o realismo, essa forma burguesa de expressão, se nem a burguesia está mais interessada nisso? O projeto para se criar um teatro popular levou Boal, desde o início, a permanecer longe do realismo clássico que, no Brasil, era representado pelo TBC.

A busca do popular pode ser constatada, nessa fase inicial, na linguagem utilizada na peça. A norma culta foi deixada de lado e trocada pela fala rudimentar, estropiada, mas necessária.

Com a ressalva de que o texto foi feito para ser representado e não lido, fica a impressão de um autor que olha do alto, que não se coloca no nível de seus personagens. A referência é a norma culta e, em função desta, Boal fez uma marcação exagerada da fala popular. No coloquial, as palavras terminadas em *e* ou *o* são pronunciadas em *i* ou *u*, naturalmente. Assim, tanto na fala popular quanta na do mais empedernido gramático, um admirador incondicional do implacável Napoleão Mendes de Almeida, o hoje vira *hoji* e outono vira *outonu*.

Para um linguista mais radical, a marcação exagerada do popular é sinônimo de preconceito linguístico – tema debatido apaixonadamente em 2011 a propósito de um livro didático de língua portuguesa (*Por uma vida melhor*) adotado pelo MEC, que defendia a linguagem popular. Por conta disso, os jornais passaram a dizer que o MEC pretendia ensinar a falar errado. A discussão, rapidamente, deixou de ser só técnica e passou a ser política. O PT está no poder, o Lula fala errado, logo haveria um empenho governamental populista em glorificar a ignorância do povo brasileiro...

Mas, preconceito por preconceito, os censores da peça foram pioneiros: além de zelarem pelos valores da família brasileira, demonstraram empenho e vigilância na defesa da pureza do vernáculo.

Depois de escrever *Filha moça*, Boal, entre outras muitas coisas, dedicou-se a encenar autores estrangeiros. Tratava-se, segundo ele, de encontrar naqueles autores temas que falassem à realidade brasileira. Boal utilizou a expressão “nacionalização dos clássicos”, num momento em que a palavra nacionalização das empresas estrangeiras era agitada pelo movimento nacionalista. Transpondo a reivindicação para o teatro, Boal pôde dizer: “Cansei do realismo e encontrei, nos clássicos, a metáfora”⁴.

4. Idem, p. 350.

Boal, assim, manteve-se sempre distante do realismo, mostrando que esse método tem o mérito de *constatar* as mazelas do mundo, mas é incapaz de *contestar*. Por isso, critica duramente Plínio Marcos por pretender mostrar a vida como ela é (=constatação). Tal procedimento, dizia ele, tem consequências negativas. A saber: “correm o risco de realizarem a mesma tarefa da caridade em geral e da esmola em particular: a esmola é o preço da culpa”.

Além da crítica à “empatia filantrópica”, Boal aponta o que lhe parece o “obstáculo principal” do realismo: “o diálogo não pode transcender nunca o nível de consciência do personagem”⁵. Afirmção temerária, pois a objetivação da consciência (o diálogo), como ensina a boa dialética materialista, nunca é arbitrária, pois é sempre determinada pelo ser social, pelas condições objetivas da realidade. Pretender conceder autonomia ao diálogo, querer que ele vá além da consciência dos personagens, é voluntarismo. Além disso, um diálogo nem sempre apresenta um sentido unívoco, pois contém contradições internas, reticências que expressam as ambiguidades da consciência do falante, ambiguidades que, por sua vez, são reflexos das tensões existentes na sociedade.

Em defesa de Plínio Marcos, gostaria de lembrar que seus personagens – representantes da escória da sociedade – ainda se debatem com o mundo que os marginalizou. Em *Navalha na carne*, um personagem se pergunta se pessoas como ele e seus iguais ainda são gente, se existe alguma esperança para eles. Nesse momento, o “núcleo humano” se manifesta e se opõe ao processo de reificação. Essa abertura propiciada pelo realismo não existe no naturalismo de *Filha moça*. Aqui, os personagens não se debatem mais com o mundo e parecem aceitar o destino que lhes foi traçado. O acachapante objetivismo não deixa nenhum espaço para a inquietação, para a emergência da sofrida subjetividade dos personagens contra uma realidade opressora.

Separando-se desde as primeiras peças do realismo, Boal pode reinventar-se em diversos momentos. Nos tempos em que militou no CPC, pode desenvolver o teatro político de *contestação*. Voltando ao Arena, no pós-64, as peças como *Arena conta Zumbi* e *Arena contra Tiradentes* assinalam um novo período da produção de Boal. A história passada do Brasil era trazida ao presente para animar a luta contra a ditadura. Mas não se trata da reprodução fiel, realista, da história, pois Boal, como observou Cláudia Arruda Campos em seu belo livro, apresentou uma “reprodução irônica ou distorcida de textos históricos”⁶. Com tal reprodução, procurava, também, tensionar a instituição teatro. Uma mistura de gêneros e estilos convivia na representação: o circo, a chanchada, o musical. Desse modo, o realismo cedeu lugar à farsa, à fábula, à alegoria, à narrativa naturalista. Com isso, o teatro, em vez de refletir o mundo real, visava à deformação intencional da realidade. Com tal procedimento, ele adquire uma nova função: instrumento de intervenção na realidade, de *contestação*. Finalmente, no exílio, um Boal maduro criará o Teatro do Oprimido que lhe rendeu uma merecida consagração.

Arriscaria dizer que Boal, como boa parte de sua geração, gravitava em torno da filosofia existencialista, o pensamento hegemônico no período de

5. BOAL, A. Que pensa você do teatro brasileiro? *Arte em Revista*, n. 2, Ceac/Kairós, 1979, pp. 40-44.

6. CAMPOS, C. A. *Zumbi, Tiradentes*. São Paulo: Edusp/Perspectiva, 1988, p. 72. Idem: Certo Augusto Boal. *Literatura e sociedade*, n. 15, 2011.

formação intelectual de nosso autor. Essa filosofia – que na obra de Sartre aproximava-se cada vez mais do marxismo – opunha-se às concepções essencialistas e estáticas em nome da existência e da liberdade do homem, um ser em incessante devir. Assim, contra a frase “o estilo é o homem” de Buffon, os existencialistas diriam que o homem é o estilo, é ele que faz escolhas, que se faz a si mesmo. Portanto: primeiro a existência, depois a essência.

Com esse referencial, pode-se pensar a trajetória de Boal. Ela nada tem de errática, mas expressa a busca incessante de um espírito inquieto que se questionava o tempo todo para continuar fiel a seus princípios, às suas escolhas – para usarmos uma palavra cara aos existencialistas.

Por outro lado, dando sequência ao projeto das vanguardas estéticas, Boal foi o tempo todo um *experimentador*, alguém que tensionou a instituição teatro, levando-a a seus limites. O projeto de pôr abaixo a quarta parede trouxe uma fecunda crise para a arte teatral. Este me parece ser o sentido que confere unidade à obra desse grande teatrólogo.

2. A CENSURA ONTEM E HOJE

Voltemos à censura. Hoje, após tantas mudanças comportamentais, *Filha moça* não seria proibida. Na década de 1950, contudo, aquela imagem negativa e rebaixada dos personagens foi vista como uma ameaça para o ideal da família como célula mater da sociedade. Os anos 1960 conheceram a liberação dos costumes, mas a ditadura militar continuava a associar liberação com subversão. Lembro um general que atribuiu a Lênin a pitoresca frase: “corrompa-se a juventude de um país e a revolução será vitoriosa”. Essa associação entre liberação dos costumes e subversão também teve adeptos, à esquerda, entre os leitores de W. Reich que viam no sexo um potencial revolucionário. Santa ingenuidade. O sexo, hoje, tornou-se uma mercadoria, como comprova a rentável indústria da pornografia.

Mas é também ingenuidade acreditar que a censura deixou de existir. A ameaçadora tesoura foi substituída na democracia por uma forma mais sutil de censura, que atende pelo nome de *editais* – por ironia, uma conquista da classe teatral.

Uma característica importante da vida teatral, hoje, é a existência de um forte *movimento*: em especial, o teatro amador, contemporâneo dos novos movimentos sociais que se espalharam pelo país.

A movimentação dos coletivos teatrais nos anos 1990 teve sua expressão maior no manifesto *Arte contra a barbárie*. Não é preciso dizer que o espírito de Boal pairava sobre aqueles grupos de teatro que surgiram na cidade de São Paulo. Todos, de uma forma ou de outra, são continuadores do Teatro do Oprimido. O traço de união era a busca de um teatro popular de formato coletivo, participante, inserido nas preocupações da população local. Isto é, teatro

não é só um evento, não é trabalho temporário, mas um processo continuado de aprendizagem. Aprendizagem dos atores e, também, formação do público.

O que os coletivos reivindicavam era um novo sistema de financiamento alternativo à lei Rouanet, pois este transferia o poder de deliberação das políticas culturais do Estado para as empresas privadas. Estas, como se sabe, estavam mais preocupadas com o retorno comercial dos investimentos e nas vantagens publicitárias advindas da união entre a imagem das empresas e os espetáculos artísticos.

Entregue à lógica mercantil, o privilégio passou a ser concedido aos grandes eventos e não ao que é essencial na atividade teatral: a pesquisa, a formação continuada e os vínculos com o público.

Em 2002, os coletivos teatrais conseguiram uma surpreendente vitória: a aprovação da Lei do Fomento ao Teatro da cidade de São Paulo. O importante a observar é que a lei aprovada, indo na contramão do neoliberalismo, vai privilegiar não mais o produto, a montagem das peças, mas o processo de trabalho continuado, o que retira do teatro o viés mercadológico.

Uma nova realidade abriu-se para o pessoal do teatro. Contudo, as vitórias são sempre provisórias e sujeita a reveses. Com verbas escassas, a concorrência se acirrou entre as companhias teatrais e, também, a desconfiança com os critérios adotados e a suspeita em relação aos projetos aprovados. A unidade entre os coletivos foi, então, duramente abalada⁷.

A realização das peças depende agora da aprovação nos editais. Quais os critérios para obter-se a aprovação? Uma nova preocupação passou a ocupar boa parte do tempo dos coletivos: entender o emaranhado jurídico e o caminho das pedras para obter a aprovação.

Colocados na situação de concorrentes, os coletivos procuravam se enquadrar no espírito dos editais. Mas estes são fatores externos ao fazer teatral que, agora, passam a contaminar o trabalho dos artistas. A arte, assim, não obedece aos seus critérios internos, e o “espírito” dos editais, de fora para dentro, passou a contaminar o trabalho artístico.

Para fechar o círculo, um dos critérios dos editais é o “retorno social” do financiamento, os benefícios que a arte pode trazer para a população. O que vem a ser isso?

Para entender melhor o assunto é preciso lembrar que a partir de 2003, durante o primeiro mandato de Lula, houve uma guinada na política cultural: a cultura deixou de ser identificada com as altas produções artísticas e passou a ser vista em termos antropológicos como “um modo de vida”, como expressão da vida social. Assim, Gilberto Gil falou na necessidade de se mapear os “pontos de cultura” e na tarefa governamental de realizar um “do in antropológico” para ativar a cultura já existente. Não se trata mais de levar a alta cultura para o povo, mas criar mecanismos para que o próprio povo possa se expressar.

Essa nova concepção, por sua vez, insere-se num movimento internacional. A definição antropológica de cultura também foi encampada anteriormente

7. É ilustrativa das tensões a polêmica surgida em 2011 durante a ocupação da Funarte, que opôs os “trabalhadores da cultura” aos “oficineiros” de Zé Celso. Duas concepções diferentes entraram em conflito: “os que defendem que a apreciação dos resultados de uma política pública cultural deve ser abalizada por critérios inerentes às especificidades do campo artístico e, de outro, os que advogam que os resultados devem ser observados à luz dos processos que o programa permite desenvolver, pois entendem que a preocupação centrada no bem acabado subordinasse mais facilmente aos interesses mercadológicos”, MACIEL, Danielle E. F.; OLIVEIRA, Taiguara B. de. Práticas contemporâneas do trabalho com cultura: a Lei do Fomento e o Programa das Fábricas de Cultura. *Relato de Pesquisa*. ECA, 2016, p. 4.

pela Unesco, pela ONU, pelo Banco Mundial, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e pelo FMI.

O súbito interesse dos bancos pela cultura e, em especial, pela cultura popular não tem nada de inocente.

Em primeiro lugar, como se pode ler num documento do MEC, “cultura é um bom negócio”. A chamada “economia criativa” vem crescendo em todo o mundo. O peso da indústria cultural no PIB vem crescendo em todos os países.

Além disso, a cultura tem servido para valorizar áreas degradadas das grandes cidades. Um exemplo paulistano: a revitalização da Praça Roosevelt. Uma área degradada tornou-se, graças a ação dos grupos teatrais, um local vivo que passou a atrair a atenção da juventude (depois, como se sabe, a revitalização criada pelo teatro trouxe a valorização imobiliária, o que dificultou a vida dos grupos teatrais).

Finalmente, a cultura passou a ser valorizada como um instrumento de apaziguamento dos conflitos sociais nas comunidades carentes. O estímulo à participação cultural e à criatividade é visto como elemento central para a inclusão social: a arte serviria para manter os jovens longe das drogas e da marginalidade.

Entende-se, assim, o sentido da expressão “retorno social” e o novo papel desempenhado pela cultura: um instrumento para dinamizar a economia, ou, como querem alguns, uma “isca” para o capital. Além disso, a cultura é posta a serviço da inclusão social. A luta de classes cede lugar à inclusão social; a marginalidade é combatida pelos apelos à “participação”; a luta política por direitos sociais é substituída pelo assistencialismo; e a cultura ocupa o lugar que deveria pertencer a educação.

O cenário contemporâneo, onde arte e economia se encontram, é aquele da “cidade criativa”, a cidade em que a indústria foi substituída pela prestação de serviços e o trabalho tornou-se uma atividade “criativa” e “empreendedora”.

Nessa nova quadra da história, o artista militante foi substituído pela figura jurídica do *proponente*⁸. Aqueles que não se enquadram, sofrem a ação silenciosa e invisível da implacável censura encoberta pela forma-edital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOAL, Augusto. **Hamlet e o filho do padeiro**. Memórias imaginadas. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

_____. Que pensa você do teatro brasileiro?, **Arte em Revista**, n. 2, Ceac/Kairós, 1979.

CAMPOS, Cláudia Arruda. **Zumbi, Tiradentes**. São Paulo: Edusp/Perspectiva, 1988

_____. Certo Augusto Boal. **Literatura e sociedade**, n. 15, 2011.

8. Cf. OLIVEIRA, T. B. de, O novo protagonismo cultural. Tensões entre coletivos urbanos e políticas públicas (ECA, 2016).

GERTEL, Vera. **Um gosto amargo de bala**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MACIEL, Danielle E. F.; OLIVEIRA, Taiguara B. de. Práticas contemporâneas do trabalho com cultura: a Lei do Fomento e o Programa das Fábricas de Cultura. **Relato de Pesquisa**, ECA, 2016.

OLIVEIRA, Taiguara Belo de. **O novo protagonismo cultural**. Tensões entre coletivos urbanos e políticas públicas (ECA, 2016).

A trajetória da criação de "Atividades em Sala de Aula", na perspectiva da construção da Educomunicação

Ruth Ribas Itacarambi

Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; educadora aposentada do IME-USP. Pesquisadora e professora do Instituto Singularidades e coordenadora do grupo GCIEM (Grupo Colaborativo de Investigação em Educação Matemática).

E-mail: acarambi@usp.br

Resumo: Embora tenha formação em Matemática e ampla experiência na área da Educação como pesquisadora aposentada do IME-USP, a professora Ruth Ribas Itacarambi está, desde os anos 2000, às voltas com a multidisciplinaridade, quando passou a contribuir em todas as edições da revista *Comunicação & Educação* com o "Atividades em Sala de Aula". Nesse depoimento, que também é uma homenagem por sua dedicação a esse desafio, a professora nos relata um pouco de sua rica trajetória de vida, tanto na educação quanto na luta contra as desigualdades, junto aos movimentos estudantis. E, por fim, ainda nos brinda com um resumo histórico das principais edições e características da revista, desde a sua criação.

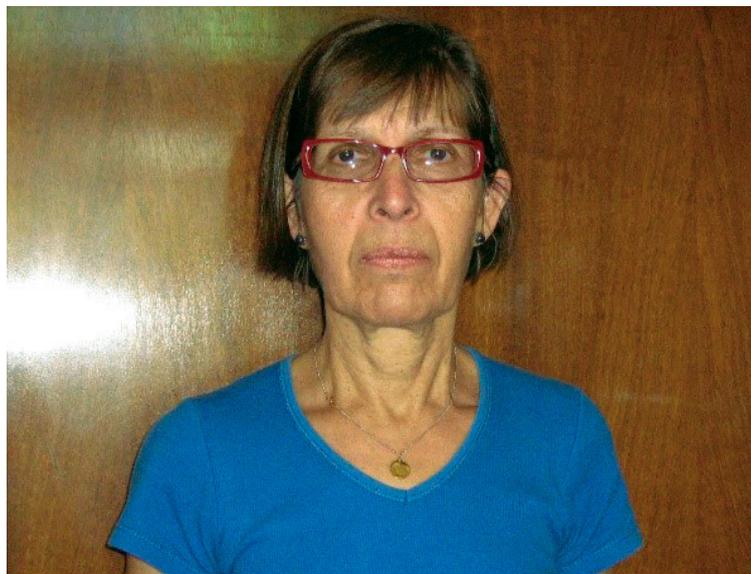
Palavras-chave: Ruth Ribas Itacarambi; Atividades em Sala de Aula; revista *Comunicação & Educação*; memória.

Abstract: Ruth Ribas Itacarambi has a Math degree and large experience in Education. She is, since the 2000s, working with multidisciplinary studies and has since then contributed to *Communication and Education* with the section called "Activities in the Classroom". In this testimony, which is also a homage to her dedication to this publication, the professor tells us a little about her trajectory, specially in the Education field. She also presents us with a historical compilation of this journal most significant issues.

Keywords: Ruth Ribas Itacarambi; Activities in the Classroom; *Communication & Education*; memory.

"Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os *homens* se educam entre si, mediatizados pelo *mun*do¹."

1. FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981, p. 79.



Fonte: arquivo pessoal.

COMEÇO DE CONVERSA

Nasci em Castro (PR), no final da Segunda Guerra Mundial; meu pai, um militar, estava na fronteira quando nasci; era professor de Educação Física do exército e minha mãe era modista. Como militar, ele era sempre transferido de cidade e, entre essas transferências, viemos para São Paulo. E aí começa o meu conhecimento do mundo por meio da escola. Morei numa velha casa na Rua Tabapuã que, para ajudar no aluguel, era subalugada para uma senhora, na época gerente da pequena Kopenhagen. E assim os chocolates entraram em nossa casa.

Para ajudar a manter a casa, minha mãe criava modelos e costurava. Fiz o ensino fundamental numa escola de origem alemã, junto com meus irmãos, pois minha mãe acreditava que precisávamos de uma boa formação cristã; de preferência, de origem alemã. No ensino médio, como escolhi fazer científico, fui para uma escola distante, na Vila Mariana, chamada Nossa Senhora do Rosário. Precisava tomar o bonde para ir até lá, e foi nessa época que comecei o despertar da minha consciência perante as injustiças sociais, participando da JEC (Juventude Estudantil Católica)².

O ENTRETENIMENTO

Nessa época, o entretenimento para nós, do que hoje denominamos classe média baixa, era bem restrito na cidade. A televisão chegou em casa na década de 1960, havia o *Estadão*, algumas revistas como *Seleções* e revistas de moda. O rádio estava sempre ligado em suas novelas das seis. Minha mãe adorava cinema e guardava algum dinheiro para assistirmos nos domingos à sessão da tarde. Tínhamos que chegar cedo, pois a fila era enorme; íamos ao cinema que ficava em Santo Amaro, o Cinemar, e assistíamos ao que passava.

2. Associação civil católica reconhecida nacionalmente pela hierarquia eclesíastica em julho de 1950 como setor da Ação Católica Brasileira (ACB) encarregado de difundir os ensinamentos e a doutrina da Igreja junto aos estudantes de nível secundário. Desapareceu em 1966, quando a nova orientação firmada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) levou ao esvaziamento da ACB e de seus ramos especializados. (Fonte: <www.fgv.br/cpd/doc/cervo/dicionarios/verbete-tematico/juventude-estudantil-catolica-jec>. Acesso em: 18 nov. 2016.)

Não tínhamos escolha: era filme de guerra, romance, faroeste, musicais, alguns nacionais, mas a maioria filmes americanos, e sempre acompanhado de pipoca. Eram bons tempos.

A ESCOLHA E A FACULDADE

A princípio, bem numa visão cristã de ajudar as pessoas, eu queria fazer Medicina. No confronto com a realidade percebi que isso era um privilégio para poucos. Restaram os bacharelados. Na época, fazíamos o bacharelado e depois as disciplinas pedagógicas para lecionar. A escolha de Matemática foi meio aleatória; contei com a ajuda do professor Pascarelli, do atual Instituto de Matemática e Estatística, que me incentivou quando íamos resolver dúvidas dos conteúdos de matemática em sua casa.

Na faculdade, tudo era muito confuso; tínhamos algumas aulas na Maria Antônia e muitas na Cidade Universitária. Como o prédio da Matemática não estava pronto, nossas aulas eram na Poli, na Física e na Educação. A organização estudantil era colegiada, tínhamos o Cefisma (Centro Estudantil de Física e Matemática), e ali fui uma das representantes do curso de Matemática, junto com o Eliseu, da Física.

O Cefisma se manteve acadêmica, cultural e politicamente ativo até o final do ano de 1968. Com o Ato Institucional No. 5, os centros acadêmicos foram fechados e a repressão se tornou intensa. O último registro do Centro que se tem desta época é do ano de 1969.

NO CRUSP

Morei no Crusp (Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo), apto 401, bloco D. Os prédios tinham sido construídos para abrigar os atletas dos jogos pan-americanos em 1963. No ano seguinte, os estudantes da USP, ocuparam o Bloco A, e o Crusp passa a existir porque alguns estudantes iniciaram essa luta. A partir dessa primeira ocupação várias pessoas começaram a ir para lá e a moradia estudantil foi se tornando uma realidade. Entretanto, em dezembro de 1968, os tanques do 3º exército cercam o conjunto, prendem os estudantes presentes, que foram levados até a rodovia Raposo Tavares e deixados no quilômetro 14. A moradia foi fechada e assim ficou por dez anos.

ANOS DIFÍCEIS

Já como estudante, comecei a lecionar em escolas públicas como eventual – éramos contratados em fevereiro e dispensados em dezembro, sem direito a férias – e foi uma experiência muito importante, pois já na época percebi a distância entre a faculdade e a escola. Em minhas aulas, costumava situar

3. Luiz Eduardo Merlino foi jornalista, líder estudantil e militante do Partido Operário Comunista (POC). Trabalhou no *Jornal da Tarde* e na *Folha da Manhã*, veículo pelo qual fez a cobertura do Congresso de Ibiúna da UNE. Estudava História na USP. Tinha apenas 23 anos quando, em 1971, foi levado da casa de sua mãe em Santos (SP) ao DOI-Codi, na capital paulista, para prestar depoimento à Operação Bandeirante (Oban). Na ocasião, voltava de um período de estudos e contatos políticos na França, para onde havia ido com a companheira Angela Mendes de Almeida. Na sede do DOI-Codi, Merlino sofreu intensas sessões de tortura, durante 24 horas ininterruptas. Não sobreviveu. Disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/luiz-eduardo-merlino>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

os conceitos de matemática na história, o que espantava os alunos, principalmente os preocupados com o vestibular. Nessa época, já dava aulas de alfabetização, seguindo o método denominado Paulo Freire, para os operários de Osasco. Buscando novas experiências fiz estágio na escola vocacional, onde conheci a professora Maria Nilda, muito querida, que logo após meu estágio justificou que não poderia me contratar porque a escola estava na mira da repressão e, como eu tinha sido presa numa manifestação, não era bom para a instituição.

Formada fui, naturalmente, fazer pós-graduação em Estatística, e continuei a lecionar, agora na Escola Experimental da Lapa (1970), que também logo foi reestruturada por causa do regime militar. Então prestei concurso e fui lecionar no Instituto Tecnológico de Osasco (ITO).

Em julho 1971, acabei sendo presa, quando a organização a qual pertencia, o POC (Partido Operário Comunista) foi denunciado, e seus militantes presos, em São Paulo e no Rio Grande do Sul. Preso e torturado, morre Merlino³. Fiquei presa por cerca de sete meses e colocada em liberdade condicional, porque estava grávida, com a intervenção do arcebispo de São Paulo, dom Paulo Evaristo Arns.

Com isso, lá se foi meu mestrado. Muitos se exilaram, mas eu não tinha condições. Durante muitos anos não pude participar de concursos públicos, pois era exigido atestado de antecedentes políticos e sociais. Até a década de 1979, quando arrisquei, fiz o concurso na Prefeitura de São Paulo e consegui ser efetivada sem o tal do atestado. Com o fim da ditadura, em 1985, cheguei por concurso à Escola de Aplicação da USP.

CONHECENDO A REVISTA

Tomo conhecimento da revista em seu número VI (1996), a partir do convite da Profa. Roseli Fígaro, para escrever um artigo sobre a minha experiência em informática em sala de aula na Escola de Aplicação da USP, e a criação do laboratório de informática da escola: "Informática na escola: desafio para professores e alunos".

A REVISTA COM A SEÇÃO DE ATIVIDADES PARA A SALA DE AULA

É a partir da edição de número XIX que começam as atividades para sala de aula, e a proposta metodológica é a transversalidade, na perspectiva dos temas transversais presentes nos parâmetros curriculares nacionais. A transversalidade pressupõe que o trabalho seja desenvolvido por várias áreas do conhecimento, relacionando-se às questões da atualidade. As atividades podem ser realizadas em qualquer ordem, pois cada atividade tem objetivos próprios, esta é uma constante em todas as edições.

A questão que norteia é: como tratar os temas transversais propostos nos parâmetros a partir dos artigos da revista?

Embora a revista já fizesse parte das minhas leituras, desde o número VI, e inspirado o tema do meu doutorado: *A formação de professores comunicadores de matemática*, com a orientação da professora Vani Kesky e tendo na banca a querida professora Maria Aparecida Baccega, os temas tratados na revista passam a ser vistos com o olhar de um educador que acredita na importância dos temas transversais e quer contribuir para que ocorram na sala de aula, a partir de diferentes perspectivas.

Com nova editora, a Segmento, e nova formação, como pode ser observado na capa:



Os temas da edição XIX foram *50 anos de televisão; jornalismo, agenda pública e propaganda eleitoral; comunicação na administração pública*, com a retomada da mensagem sobre o mundo que nos é trazido, mundo editado e o papel das mídias e nessas a televisão que compõe o campo da Comunicação/Educação, e os artigos: "Educomunicação: um campo de mediações", de Ismar de Oliveira Soares, e "Globalização da comunicação", de Willians E. Biernatzki.

As atividades são registradas como: "Sugestões para serem desenvolvidas com os artigos de Comunicação & Educação n. 19". Na apresentação, começo explicando que se trata de propostas que visam contribuir para desenvolver um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam aos alunos intervir na realidade para transformá-la, ou seja, posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade.

A edição seguinte, n. XX, traz entre seus artigos: "Mundo do trabalho e educação à distância", de Maria de Fátima Monte Lima, César Ricardo Siqueira Bolaño; o primeiro sobre o tema tratado na revista, na linha da tecnologias: "Sociedade da informação: políticas da União Européia", de Marcial Murciano e Hiliana Reis; e o "Jornal escolar: Inter-relação Criativa", de Jorge Kanehide Ijuim.

E as atividades passam a ser registradas como: "Atividades com Comunicação e Educação". A proposta para a sala de aula dessa edição está centrada no artigo sobre o jornal, por ser um instrumento de comunicação acessível e com potencialidade de contextualizar as informações próprias da sala de aula e assim abrir espaços para o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar. Os outros artigos compõem as demais atividades, nas quais ressaltamos o papel do professor no mundo globalizado, mundo que apresenta múltiplos desafios à sociedade e, a educação surge como uma utopia na construção da paz, da liberdade e da justiça social, a partir do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da Unesco.

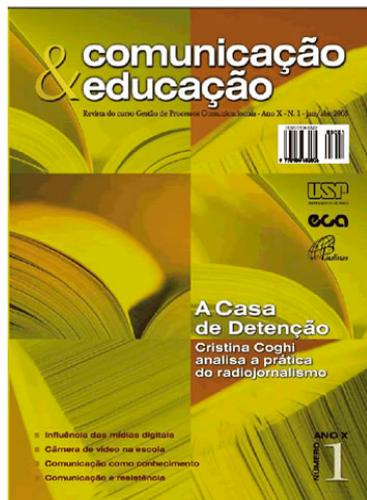
Escolho a revista n. XXIV nesse caminho de construção da Educomunicação, que com o artigo: "Citações epistemológicas no campo da educomunicação", de Solange Puntel Mostafa, traz uma contribuição para a reflexão sobre a construção do campo da Educomunicação. A autora faz levantamento dos autores mais citados em artigos nacionais e internacionais da revista, identificando suas áreas de origem e contribuições da Comunicação, bem como aponta a falta de referências autorais na área da Educação, na formação do campo da Educomunicação.

Em 2002, com nova formatação, mantendo a sequência numérica, e nova editora, a Salesianas:



As atividades para a sala de aula estão relacionadas aos temas da capa, ou seja, refletir sobre televisão, criança e violência, representação e imagem, arte em São Paulo

No ano de 2005, a revista passa por mudança significativa de *layout* com a nova editora, Paulinas, a sequência numérica é modificada e o registro começa como v. 10, n. 1.



O editorial dessa nova fase tem discurso bastante positivo constatando que cada vez mais as relações entre Comunicação e Educação interessam aos diversos setores da sociedade: aos produtores de cultura, aos meios de comunicação de massa, aos educadores em geral e à sociedade civil, que hoje se questiona – é a chamada sociedade da informação. Lembra que a revista interessou aos professores do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Gestão de Processos Comunicacionais da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP e que a revista já há dez anos presta significativos serviços a comunidade, ao estimular a discussão a respeito da natureza dos meios de comunicação.

Centrando a reflexão no v. 10, n.3 que traz como capa: *Dez anos de Comunicação & Educação: registros, lembranças e confraternização*. O artigo: "Dez anos a serviço da construção do campo comunicação/educação" de Maria Aparecida Baccega relata os dez anos da revista, recupera a proposta editorial da revista e seus pressupostos firmados sobre o campo comunicação/educação, de 1994. Lembrando que naquele momento a ideia era destacar que a publicação proporcionasse aos leitores instrumentais para a compreensão dos mecanismos utilizados pelos meios de comunicação para a edição do mundo. Conhecimentos fundamentais a serem tratados em sala de aula, pois colaboram para a formação do receptor crítico, permitindo-lhe o exercício da cidadania, veja a carta de princípios nessa mesma edição da revista, v. 10, n. 3.

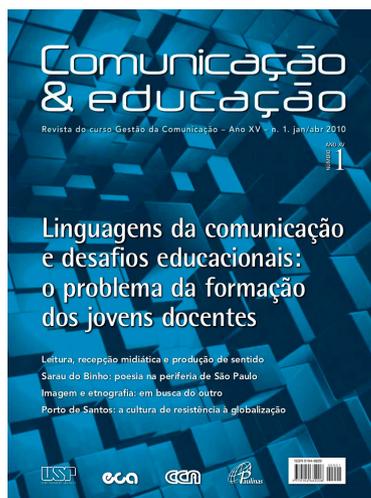
As atividades começam a ser apresentadas a partir de temas apoiados nos artigos.

Nessa edição, os temas são: *seres humanos contam histórias; a imagem em movimento na construção do conhecimento e a humanidade virtualmente diante de si mesma*. No tema: *seres humanos contam histórias*, o propósito é discutir o ato de contar histórias como uma poderosa ferramenta de comunicação, que utiliza diferentes estruturas, desde o início da humanidade, e o efeito delas sobre o ser humano quando as ouve, questão abordada no artigo: "Era uma vez, para a alma: uma revisão dos efeitos do storytelling nas tradições religiosas", de J. D. Sunwolf, e o tema *a imagem em movimento na construção do conhecimento nos*

artigos: "Pedagogia de Humberto Mauro: a natureza em Azulão e o João de Barro" e "Das escavações à sociedade: a divulgação científica sob a ótica das crianças de Peirópolis", que trata da relação entre Arte e Ciências, na perspectiva da produção de vídeos para a divulgação científica e como instrumento facilitador da educação científica dos jovens, desde que possa ser idealizada por eles em seu cotidiano, entre outras.

A revista de 2009, v. 14, n. 3, revela um momento de transição da organização da revista, embora ainda continue com a editora Paulinas, tem como temas geradores os artigos: "A contribuição da revista Comunicação & Educação para a criação da Licenciatura em Educomunicação", de Ismar de Oliveira Soares e de Maria Aparecida Baccega, que tratam da contribuição da revista para a criação da licenciatura em Educomunicação bem como a educação e comunicação como uma construção. As atividades apresentam uma novidade: começam com citações com o objetivo de provocar a reflexão do leitor para os temas que serão tratados. Nessa edição, a citação é: "Para que não se esqueça para que nunca mais aconteça" e a organização está relacionada com a questão da inclusão política dos jovens, a crença dos jovens de sua exclusão digital, principalmente os jovens da rede pública e a inclusão cultural a partir dos temas: *lembrar para não esquecer; estamos condenados à exclusão digital?; nunca é demais falar da cultura.*

Em 2010, a revista, v. 15, n. 1, recebe uma nova formatação. A apresentação é de Maria Cristina Castilho Costa com o título de "Dificuldades e prazeres de uma publicação", na qual relata as dificuldades da produção editorial e seu perfil editorial, que tem uma estrutura complexa, com diversas seções, cada uma com uma finalidade, um trabalho de pesquisa, uma forma de diálogo com o leitor. Relata que a intenção é sempre chamar a atenção do leitor para esse esforço de discussão e diálogo sobre mídia, cultura, educação, política e ação social. Anuncia algumas conquistas recentes, como a notícia divulgada pelo Portal de Revistas Univerciencia.org de que é o periódico mais acessado em um portal que abriga e indexa 21 revistas brasileiras de Comunicação.



As atividades nessa edição contemplam os seguintes temas: *o professor jovem e sua ação pedagógica*, relacionando-a com suas expectativas e escolha profissional; *a influência da cultura, as mídias nos brinquedos e brincadeiras das crianças*, lembrando que os brinquedos são de vital importância para o desenvolvimento, por propiciar o desenvolvimento simbólico, estimular a imaginação, a capacidade de raciocínio e a autoestima; e o tema *o conceito de apropriação dos meios de comunicação pelas crianças e jovens*.

Em fevereiro de 2011, começa a Licenciatura em Educomunicação, que representa uma contribuição do Departamento de Comunicações e Artes (CCA) para a área da graduação da ECA-USP. O projeto abre um campo diferenciado de atuação para um novo profissional: o educador, a quem caberá a prática docente, assim como o exercício de consultorias junto aos órgãos governamentais, à mídia, ao sistema educacional e ao terceiro setor, em áreas relacionadas às diferentes interfaces entre comunicação, tecnologias de informação, artes e educação. Como podemos observar, todos temas dos artigos que vinham sendo veiculados pela revista.

A revista de 2011, v. 16, n. 1, registra essa conquista com o artigo: "A Licenciatura em Educomunicação e as novas diretrizes para o Ensino Fundamental", de Ismar de Oliveira Soares, e ainda os artigos: "Um dispositivo analítico para a investigação da leitura de textos de divulgação científica", de Ricardo Henrique Almeida Dias e Maria José P. M. de Almeida, e "Ensino de ética jornalística: pedagogias e metodologias de professores", de Rogério Christofolletti sobre a ética e a formação profissional. Nesse momento em que a sociedade começa a discutir essa questão de ética, a atividade tem como tema: *ética e formação profissional*.

Nesse mesmo ano, no v. 16, n. 2, a discussão sobre a Educação a Distância (EAD) e a atividade está centrada nas seguintes ideias: *a educação como agente de mudança; o rádio como meio de comunicação num momento marcante da história do país; a Educação a Distância como interatividade*. O objetivo é discutir a educação crítica, com métodos ativos de caráter dialógico, no cenário atual da sociedade do conhecimento, sua organização e o uso dos meios de comunicação como a Educação a Distância, a partir da reflexão do Movimento de Educação de Base (MEB) presente no artigo de Gomes e Rodrigues. A visão atual da EAD pode ser encontrada também no artigo de Experiência dessa edição: "Quando a intenção de comunicar supera 140 caracteres", de Antonia Alves Pereira

Em 2012, escolhemos a revista v. 17, n. 2 com o provocante artigo de David Buckingham: "Realmente precisamos de educação para os meios", que traça um breve histórico do desenvolvimento da Educação para os Meios no Reino Unido, relacionando-o à evolução global do conceito e suas aplicações, além de realizar análise detalhada do fenômeno afeito à Mídia 2.0 – refletindo sobre seus impactos, benefícios e utilizações na mídia educação ao redor do mundo.

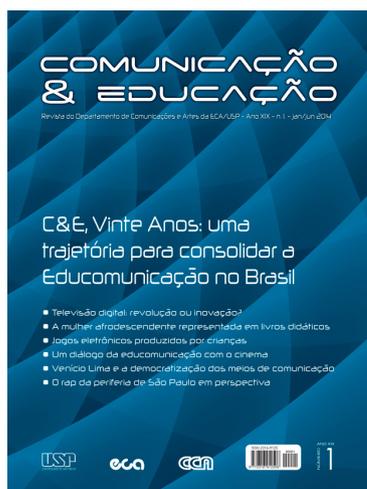
As atividades para a sala de aula trazem a reflexão sobre a relação entre cidadania e conhecimento científico com o artigo de Cecília C. B. Cavalcanti: "A comunicação científica nos espaços de educação não formais", com o tema:

a ciência na boca do povo e ainda os temas: *radioescola e Cidadania*; e *Media Education na formação do cidadão*.

A revista de 2013, v. 18, n. 2 na apresentação de Roseli Fígaro: "Compromisso tardio da sociedade com a escola e o professor", retoma a preocupação sobre educação que vem sendo construída na Educomunicação, por meio de uma perspectiva histórica, faz o relato da tardia universalização da educação no Brasil. Além de apresentar problemas e contradições na formação de alunos e professores, a falta de reconhecimento do valor do professor na sociedade brasileira, fator que acarreta baixos salários e péssimas condições de trabalho.

A partir dos artigos: "A aposta universitária espanhola nas novas figuras profissionais em rede", de Hada Sánchez Gonzales e Sandra Méndez Muros, que tem como objetivo conhecer em que medida há uma formação especializada e adaptada às novas exigências profissionais nas universidades espanhola. No artigo "TV Multimídia: uma tela de oportunidades para a Educomunicação nas escolas públicas do Paraná", de Rosa Maria Cardoso Dalla Costa e Luis Otávio Dias, os autores apontam os meios como "educadores", dividindo essa função com a família e a escola. O artigo "Liberdade de expressão" de Maria Cristina Castilho Costa mostra como a censura tem feito parte da vida política brasileira desde os tempos coloniais e como se mantém ativa, na atualidade, mesmo estando o direito à liberdade de expressão garantido pela Constituição de 1988. As atividades são organizadas nos seguintes temas: *novas figuras profissionais: universidade: os meios como educadores*; e *tradição secular de interdição à produção simbólica*.

No ano 2014, temos as duas edições da revista conectadas com a construção do campo da Educomunicação, no volume 19, n. 1, a chamada *C&E Vinte anos: uma trajetória para consolidar a Educomunicação no Brasil*, no v. 19, n. 2, *Educomunicação e Educação Midiática vertentes históricas*. A revista passa a ser editada apenas pelo Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP, sem editora externa, com novo *layout*.



As atividades no v. 19, n. 1 têm como temas: *a trajetória da Educomunicação no Brasil*, a partir do artigo de Adilson Citelli, "Comunicação & Educação: 20 anos. Uma trajetória para consolidar o campo da Educomunicação no Brasil"; *a competência em comunicação audiovisual*, do artigo de Ignacio Aguaded e Rocío Cruz-Díaz "O grau de competência em comunicação audiovisual entre os cidadãos da Andaluzia (Espanha)" e *a era digital: transformação, inovação ou revolução*, do artigo de Alan César Belo Angeluci e Marília da Silva Franco: "Aspectos da inovação para televisão digital".

No v. 19, n. 2 com o *layout* registrando os 20 anos da revista, as atividades têm como propósito fazer a reflexão sobre a literacia digital e midiática nos diferentes ambientes educativos e por meio de alguns suportes. Tradicionalmente, literacia está ligada a operações de saber ler, escrever e contar, mas vários autores têm apresentado a importância da "literacia" ligada a outros domínios, como literacia digital, literacia da informação, literacia computacional. Os temas abordados são: *a educação para os meios no século XXI* a partir do artigo de Divina Frau-Meigs, "Translêramento: operar a transição digital e o domínio das culturas da informação" e *o quadrinho underground* do artigo de Edson Pereira da Silva e Alan Bonner da Silva Costa, "*Níquel Náusea* vai à escola: usos dos quadrinhos em sala de aula".

O ano de 2015, v. 20, n. 1, com a capa *Aprendizagens na era digital*, e v. 20, n. 2, com a capa: *Os diversos significados da literacia tecnológica*. Na apresentação do v. 20, n. 1 é retomada a base conceitual e a referência teórica freireana que orientam a inter-relação comunicação/educação ou, o neologismo, educomunicação a partir das contribuições do estudo de Venício A. Lima sobre as ideias de Paulo Freire.

O v. 20, n. 2 abre com o artigo: "A Educomunicação, em diálogo com as tecnologias, na Educação Básica", de Ismar De Oliveira Soares, que faz a reflexão sobre a educomunicação. A educomunicação é apresentada como um paradigma, um conceito orientador de caráter sócio-político-educacional a partir da interface Comunicação/Educação. O fato permite e facilita um diálogo permanente entre os que buscam dar respostas às questões vitais anunciadas e descritas nas diretrizes propostas pelo poder público quanto às "experiências escolares" inovadoras e multidisciplinares, previstas na reforma do ensino básico em nosso país.

Os temas abordados nas atividades são: *a violência escolar em matérias de jornal* e o artigo que subsidia é: "A violência escolar em matérias de jornal: um imaginário construído em Belém-PA", de Livia Sousa da Silva e Kátia Marly Leite Mendonça; *mídia como produto e produtora de subjetividades* do artigoe *O direito à verdade, à memória e à justiça* do artigo "Imprensa e discurso histórico: a comissão nacional da verdade na Folha de S.Paulo e no O Estado de S. Paulo", de Felipe Correa de Mello e Maria Aparecida Baccega.

A capa dessa edição traz o tema: *Os diversos significados da literacia tecnológica*, que os leva de novo à retomada da reflexão sobre os conceitos de tecnologia e de literacia que têm estado em permanente discussão no meio acadêmico e

na mídia. As definições mais amplas de tecnologia estão apoiadas nas ideias de Dewey, para quem a tecnologia é fundamental para a humanidade, em sua opinião, ela faz parte de todos os tipos de experiências criativas e de resolução de problemas. Essas ideias estão presentes no artigo da atual edição: “Reconstruindo a tecnoliteracia: uma abordagem de múltiplas literacias”, de Douglas Kellner e Richard Kahn. Observamos que os autores trazem para o estudo um novo conceito de tecnoliteracia e informam que não há concordância sobre “a articulação cada vez mais crescente entre tecnologia, educação, a construção de uma cultura globalizada, a esfera política e a economia”.

Os temas da seção "Atividades em Sala de Aula" são: *literacia e tecnologia: pontos de vista divergentes e conflitantes* e tem como apoio o artigo de Douglas Kellner e Richard Kahn citado. *literacia tecnológica: os muitos significados*, apoiado no artigo das autoras Roseane Andrelo e Wanessa Valeze Ferrari Bighetti: “Media literacy, memória e eleições — como jovens interpretam o apelo à memória na campanha presidencial de 2014”, que apresenta o estudo sobre a alfabetização midiática de jovens e ainda o tema bem atual: *a intolerância na sociedade e sua expressão pela tecnologia*, cujo artigo-base para a atividade é a entrevista com Sérgio Adorno: “Reflexões sobre a violência e a intolerância na sociedade brasileira”.

A revista v. 21, n. 1 passa a ser apenas virtual e sem o *layout* dos 20 anos.

A apresentação com o título "Cenários educomunicativos", de Adilson Citelli, alerta para um problema persistente na educação formal: que ela continua presa a mecanismos de transmissão distantes do modo de os jovens verem, pensarem e agirem diante da realidade na qual vivem. Os marcadores culturais estão enlaçados por fenômenos que envolvem aceleração temporal, profusão informativa, mosaicos difusos de experiências, individualismo, acenos consumistas, algo a ser considerado e debatido nas ações educativas. A matéria de capa aponta a necessidade de formação de professores e desafios da comunicação



A organização das atividades não poderia 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. E com os artigos dessa 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. Os demais temas são: *diálogos e monólogos acerca da infância e da juventude; formação de profissionais do magistério da educação básica e mudança de mentalidade a partir do artigo: "Educomunicação pela cidadania das mulheres"*, de Vera de Fátima Vieira.

FINALMENTE

ENCERRANDO A CONVERSA

Quando fui convidada para estar à frente da seção "Atividades em Sala de Aula", fiquei primeiro honrada pelo convite e, em seguida preocupada, porque o desafio era grande e a experiência que eu tinha em criar atividades para sala de aula estavam relacionadas a atividades próprias da Matemática e das Ciências, não atividades que envolviam uma narrativa tão multidisciplinar. Entretanto, aceitei o desafio que tinha como objetivo trazer os artigos para a sala de aula. Eu lia todos os artigos da edição em curso, selecionava os que, de certa forma, no meu ponto de vista, poderiam ser organizados para a elaboração de atividades para a sala de aula, e a preocupação era e continua a ser não interferir no objetivo dos autores. Eu levava muito tempo para fechar as atividades e precisava, portanto, contar com a boa vontade das diferentes editoras executivas, agradeço a elas. No sentido de buscar o tema e, também, a questão de apresentar a atividade relacionada a eventos que aconteciam na sociedade naquele momento histórico e que eventualmente estariam presentes no momento em que a revista chegasse às bancas ou universidades. Muitas vezes deixei de lado artigos que eram importantes do ponto de vista do conhecimento, cultura e da comunicação, mas com os quais eu não conseguia fazer um *link* para as atividades que estava organizando para aquela edição. Então eu guardava essas atividades e, nas edições posteriores, resgatava os temas, sempre buscando trazer um subsídio para o professor em sua sala de aula. Um dos grandes problemas, que já comentei com a professora Roseli, principalmente no início, era saber quantos e que professores acessavam as atividades, como

trabalhavam essas atividades em suas salas de aula. Não consegui ter essas informações, entretanto à medida em que a revista foi para a internet, as marcações dos acessos me deram alguma informação quantitativa, embora não tenha ideia do uso qualitativo dessas atividades.

Agradeço a oportunidade de participar da equipe da revista *Comunicação & Educação* e o convite de fazer esse depoimento. Quero deixar registrado que participar dessa criação modificou minha prática pedagógica nos cursos de formação de professores.

Acredito que, além de capacitação dos professores em seus conteúdos específicos, é fundamental a reflexão sobre a comunicação e práticas comunicativas, como a criação de *sites* e a produção de programas de rádio e televisão, para as escolas.

Pier Paolo Pasolini, poeta

Arlindo Rebechi Junior

Docente do Departamento de Ciências Humanas, da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), atuando em diversos cursos na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Doutor em Literatura Brasileira pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

E-mail: arlindo@faac.unesp.br

1. UMA VIDA ENTRE POESIAS

Notadamente, Pier Paolo Pasolini convive na lembrança de um público geral brasileiro por meio de suas obras cinematográficas. Isso se deve à grande repercussão que seus filmes tiveram desde os primeiros tempos de cinema novo. Da numerosa produção escrita de Pasolini, um intelectual praticante de uma gama considerável de gêneros literários – da prosa de ficção ao teatro em verso, passando pelo ensaísmo –, o leitor brasileiro mais atento talvez tenha se deparado com apenas uma ou outra narrativa do escritor italiano, dada sua restrição em termos de traduções ofertadas em português.

Dotado de uma coerência ímpar, que o aproxima, em termos de afinidades eletivas, ao cineasta brasileiro Glauber Rocha, Pasolini colocou lado a lado sua experiência pessoal e sua experiência histórica que negaria um mundo tecnocrático em favor de um mundo mais humanista e, portanto, resistente às mudanças sociais advindas pela maquinaria capitalista e suas formas agressivas de consumo de massa. O enfrentamento realizado por ele não seria tarefa das mais fáceis. Pasolini enfrentaria uma série de opositores – seja no plano político, seja no plano literário, seja no plano judicial, com seus inúmeros processos sofridos ao longo da sua vida.

O propósito aqui é oferecer ao leitor uma pequena mostra da produção escrita na forma de poesia desse arguto intelectual e poeta italiano. Afinal, Pasolini, como afirmou o escritor Alberto Moravia, é um raro “poeta civil”, ou seja, um poeta cuja voz ultrapassará a alma de muitos e falará à nação como um todo.

2. PIER PAOLO PASOLINI, POETA: A BUSCA PELA NERVURA DO REAL

Natural de Bolonha, Pasolini nasceu em 5 de março de 1922, sendo o filho mais velho de uma professora e de um militar. É notável como o autor, sem

privilegiar um gênero literário, tenha produzido em várias frentes intelectuais. Da sua crítica cultural, trouxe um ensaísmo de forte penetração em meios intelectuais, realizando incursões pelo cinema, pela literatura e pela cultura e política de sua época, tendo a coragem de apontar, sem meias palavras, os dilemas e assimetrias trazidos pela nova sociedade capitalista do século XX, forjada no consumo e nos tempos de comunicação de massa.

Como prosador, é notável sua desenvoltura e liberdade temática e de estilo desde as primeiras narrativas publicadas – a exemplo de *Ragazzi di vita* (*Meninos de rua*) (1955) e *Una vita violenta* (*Uma vida violenta*) (1959). Em terras brasileiras, não demorou a chegar o seu livro de prosa mais celebrado entre nós: *Teorema* (1969), traduzido apenas um ano depois da publicação na Itália.

Se o seu cinema já é um lugar de grande liberdade, no sentido de se constituir como um espaço que desafia os costumes sociais mais conservadores, a produção de poemas parece ser o espaço em que Pasolini se manifestou com o seu máximo impulso criador e experimental. Alfonso Berardinelli vai notar que por detrás de sua obsessão por escrever poesia estaria um princípio norteador das suas demais artes:

De fato escrever poesia para Pasolini era a mais natural das artes, uma atividade cotidiana da qual não podia prescindir, uma paixão originária e quase maníaca que lhe permitia o imediato reconhecimento de si mesmo: uma espécie de prática propiciatória, devocional, higiênica, da qual não podia abrir mão se quisesse manter ou reencontrar a fé em si mesmo. Se tivesse certeza de ser poeta, poderia tornar-se qualquer outra coisa: homem de cinema, crítico literário, ideólogo antiburguês e até, como aconteceu, um improvisado, mas original sociólogo da modernização italiana, sentida por ele, pessoal e literariamente, como o inesperado fim de um mundo secular¹.

Aos seus 16 anos, de acordo com a pesquisadora Maria Betânia Amoroso, Pasolini descobre, por intermédio de um professor, o poeta francês Arthur Rimbaud. Tratava-se de um momento marcante para ele, em que “se encontra diante de algo absolutamente distante do oficialismo, do academicismo e do provincianismo que dominavam a escola italiana”². Dali em diante, Pasolini levaria muito a sério o ofício de poeta.

3. PRIMEIRAS INCURSÕES: O DIALETO FRIULANO

As primeiras poesias de Pasolini trazem em si um dado bastante significativo que demonstra uma escolha, por assim dizer, resistente do poeta, numa Itália que se moldava, sob o crivo fascista. Em 1942, o primeiro livro de poemas de Pasolini, intitulado *Poesie a Casarsa*, foi publicado no dialeto friulano, a língua falada em Casarsa, a cidade de sua mãe, Susanna Pasolini. Muitos dos poemas que apareceram nesse primeiro volume seriam, posteriormente, coligidos no livro *La meglio gioventù* (1954). Vejamos dois curtos poemas dessa primeira fase juvenil do poeta, em tradução de Maurício Santana Dias³:

1. BERARDINELLI, Alfonso. Pasolini, personagem poeta. In: PASOLINI, Pier Paolo. *Poemas*: Pier Paolo Pasolini. Trad. e notas Maurício Santana Dias. São Paulo: Cosac Naify, 2015, p. 15.

2. AMOROSO, Maria Betânia. *Pier Paolo Pasolini*. São Paulo: Cosac Naify, 2002, p. 15-16.

Dedicatória

Fonte d'água de minha vila.
Não há água mais fresca que em minha vila.
Fonte de rústico amor⁴.

Ao menino morto

Noite iluminada, no fosso
cresce a água, mulher grávida
vagueia pelo campo.

Lembro-me de ti, Narciso, tinhas a cor
da noite, quando os sinos
dobram os mortos⁵.

A opção em construir poemas no dialeto friulano, muito falado entre os camponeses do norte da Itália, pode ser pensada sob várias perspectivas. Sem dúvida, significa, primeiramente, uma atitude de enfrentamento ao que era tido como oficial pelo governo nacionalista de Mussolini. Pasolini, ligado à região por laços afetivos familiares, notava o forte enraizamento às tradições de um mundo rural, que, por si só, significava um forma de resistência aos moldes impostos pelo fascismo de então.

Essas primeiras poesias são resultados de um aprofundamento memorial com aquele mundo não urbano italiano. Tanto em “Dedicatória” como em “Ao menino morto”, o poeta esforçou-se em criar imagens concentradas de uma paisagem regional, cujas ressonâncias remetem à primeira poesia de Federico García Lorca, muito estilizada, no caso do poeta espanhol, em temas e características das impressões e paisagens vindas da Andaluzia.

O interesse pelo mundo popular sempre foi um foco central na poesia de Pasolini. O poema “A melhor juventude” é talvez o retrato mais significativo da ligação do poeta italiano ao mundo do cancionero popular italiano. Datado de 1953, este poema, também escrito em dialeto friulano, é um dos últimos textos de sua obra *Le meglio gioventù* (1954). Cabe citá-lo na íntegra:

A melhor juventude

Senhor, estamos sós, já não nos chama mais!
Não nos escutas mais ano a ano, dia a dia!
Pra cá, nossos escuros pra lá, só Tua luz,
não tens por nossos males nem ira nem piedade.
Passaram trinta séculos nada, nada mudou,
todo o povo se uniu se uniu para o combate,
mas nossas trevas são trevas de todos nós
e apartar luz e treva só Tu mesmo é que sabes!
Dias de lida! Dias mortos! Já desponta a carroça
no rumo na estação pela praça quieta

3. Todas as citações dos poemas de Pasolini serão feitas a partir da competente tradução realizada por Maurício Santana Dias.

4. PASOLINI, Pier Paolo. **Poemas**: Pier Paolo Pasolini. Trad. e notas Maurício Santana Dias. São Paulo: Cosac Naify, 2015, p. 25.

5. Idem, *ibidem*.

e se detém na frente da escadaria nova,
 chiando no cascalho que o pobre sol escalda.
 Portões estão fechados, dois caminhões esperam
 parados entre escombros, entre secas acácias,
 e uma velhinha empurra o carrinho apertando
 ansiosa uma ponta do lenço com os dentes.
 O rapaz com a gaita salta fora tocando
 e o outro, mais novinho, chicote na cintura,
 dá forragem ao cavalo e então entra dançando
 bem diante dos outros, vaidosos no balcão.
 Cantam um pouco bêbados bem cedo de manhã
 com seus lenços vermelhos em volta da garganta,
 pedindo com voz rouca quatro litros de vinho
 e café para as moças que já choram caladas.
 Venham, trens, e carreguem esses jovens que cantam
 com seus blusões ingleses e camisetas brancas.
 Venham, trens, e carreguem pra longe a juventude
 a buscar pelo mundo o que aqui se perdeu.
 Levem, trens, pelo mundo a não rir nunca mais
 estes jovens alegres enxotados da aldeia⁶.

Este poema está fortemente inspirado nas leituras que Pasolini fazia à época do cancionero popular da poesia italiana. Não se deve esquecer que, nessa mesma época, o poeta italiano realizava a compilação desses textos que resultaria na obra *Canzoniere italiano: antologia della poesia popolare* (1955). Pasolini, em “A melhor juventude” utilizou de uma metrificacão de enorme difusão nos anos de 600 e 700; ele operou uma métrica italiana de versos *settenari*, o que seria o equivalente, em nossa versificacão, ao verso de seis sílabas ou hexassílabos. Nesse poema, graficamente, encontram-se numa mesma linha o conjunto de dois versos dentro dessa métrica estabelecida.

4. POESIA EM ROMA: VIDA, ARTE E EXPERIÊNCIA

Em 1950, acusado por uma denúncia de cunho moralista realizada ainda na região de Friuli no ano anterior, o que resultou em perseguição tanto pela direita conservadora e nacionalista, como pelo corpo diretivo do Partido Comunista Italiano, Pasolini é obrigado a deixar o seu trabalho de professor, restando a ele partir para Roma⁷. Apesar da grande dificuldade financeira ocasionada pela mudança, Pasolini continuou a produzir uma singular poesia. Fixado em uma região periférica de Roma, será de lá que o poeta encontrará matéria vertente para sua produção. Nesse sentido, é interessante notar um dos trechos de um poema escrito em 1951, representativo desse momento; sua primeira aparição ocorreu em 1953, no periódico *Itinerari*:

Corria no crepúsculo de lama
 atrás de portos em tumulto e andaimes

6. Idem, p. 33.

7. Cf. AMOROSO, Maria Betânia, op. cit., p. 21-23.

mudos, entre bairros encharcados
no cheiro do ferro, panos e trapos
aquecidos, que numa crosta
de poeira, entre casebres de lata
e manilhas, levantam muros
novos e já encardidos contra um fundo
de metrópole sem tinta.

[...]

Parecia que até ali, em sua íntima,
miserável morada, o homem apenas
acampasse, como de uma outra raça,
e apegado a esse seu arrabalde
na tardinha rançosa e empoeirada
não fosse Estado o seu, mas confusa
pausa.

Entretanto quem passava e observava,
alheio à inocente necessidade,
procurava, estranho, uma comunhão,
ao menos na festa de passar e observar.
Em torno não havia mais que a vida: mas naquele mundo
morto recomeçava, para ele, a Realidade⁸.

Seu estilo, como se pode notar, liga-se intimamente ao cenário local de uma periferia miserável, de uma condição que talvez reflita sua própria situação de momento. Tal paisagem, todavia, por ele é estilizada sem qualquer identificação naturalista. Se, como já notou sua crítica mais especializada, a referência ao mundo é determinante para a construção das suas imagens poéticas, Pasolini, por sua vez, vai compreender que a representação do real não se faz de forma transparente, mas por um jogo de construção de linguagem. É da ação desse olhar poético que os corpos, as paisagens e as experiências se movimentam e tornam-se linguagem a decifrar.

O crítico Berardinelli apontou que esse estilo poético esteve muito alinhado à teoria pasoliniana do “experimentalismo”, resultando numa modalidade única de que chamou poema narrativo. Seria um tipo de construção poética que fundiria poesia com prosa⁹.

Em 1956, na revista *Nuovi Argomenti*, Pasolini publica um de seus mais célebres poemas: “As cinzas de Gramsci”. Salvo engano, na história da recepção crítica da obra do poeta italiano, esse poema é o primeiro a ser comentado no Brasil, em textos de Ruggero Jacobbi e Otto Maria Carpeaux¹⁰. Convém citar o trecho mais prestigiado de “As cinzas de Gramsci”, a seção IV, de um total de seis partes do longo poema:

O escândalo de me contradizer, de estar
com e contra ti; contigo no peito,
à luz, contra ti nas negras entranhas;

8. PASOLINI, Pier Paolo, op. cit., pp. 53-55.

9. Cf. BERARDINELLI, Alfonso, op. cit., p. 17.

10. Cf. AMOROSO, Maria Betânia. Nós e ele: Pasolini no Brasil. In: PASOLINI, Pier Paolo, op. cit., pp. 283-290.

de meu estado paterno traidor
– numa sombra de ação, em pensamento –,
sei que a ele me apego no calor

dos instintos, da paixão estética;
atraído pela vida proletária
mesmo antes de ti, sua alegria é

para mim religião, não sua luta
milenar; sua natureza, não sua
consciência; é a força originária

do homem, perdida enquanto se fazia,
que lhe dá um fervor da nostalgia,
uma luz poética; e outra coisa

dizer não saberia que não fosse
justa, mas insincera, abstrato
amor, não dolorosa simpatia...

Pobre entre pobres, assim como eles
me apego a esperanças humilhantes,
e como eles para viver combate

todo dia. Mas nesta condição
desesperadora de deserdado
eu possuo, possuo a mais exaltante

das possessões burguesas, o estado
mais absoluto. Mas, se possuo a história,
ela me possui, e dela me ilumino:

mas de que serve a luz¹¹?

Uma das interpretações possíveis para “As cinzas de Gramsci” sugere que o poema seja uma espécie de confissão amarga de Pasolini, cujo eu lírico estaria identificado ao próprio autor. Na base dessa confissão, estaria um diálogo – a um só tempo político e pessoal – travado entre ele e a memória do grande nome da esquerda italiana, Antonio Gramsci. A dicção poética trazida pelo poema é reveladora de uma fissão do sujeito poético, o que revelaria o seu aspecto mais íntimo, contraditório, mitológico, em contraposição ao seu papel mais político, de um verdadeiro sujeito histórico. Não se pode perder de vista que, a partir da segunda metade dos anos 1950, Pasolini possa ter se desapontado com as revelações sobre o stalinismo.

O crítico Ismail Xavier, ao falar de um Pasolini teórico do cinema, talvez tenha algo a nos revelar para uma reflexão sobre o Pasolini poeta de “As cinzas

11. PASOLINI, Pier Paolo, op. cit., pp. 67-69.

de Gramsci”. O crítico apontou que o pensamento pasoliano é caracterizado por uma espécie de empirismo herético. Sobre Pasolini, disse o crítico brasileiro:

Ancorado na concepção do real como linguagem, foi herético porque tal identidade não a pensou nos termos de um espelhamento puramente lógico – homologia de sistemas, encaixe de peças descarnadas –, mas a pensou como combate pelo qual o artista compromete, instalando no terreno da luta, toda a sua experiência, exigindo de si mesmo a coerência dos sinais que emite, pela presença corporal do mundo, pelo cinema que produz, pela "linguagem da ação"¹².

Ligado à camada de sentido autobiográfica, que, inevitavelmente, o poema oferece aos seus leitores, está uma verve política de atuação e de engajamento, aproximando a experiência individual daquilo que seria a experiência mais coletiva de um país com profundas transformações, sobretudo no período posterior à Segunda Guerra Mundial. Não à toa, Amoroso afirmou, a partir de sua leitura de “As cinzas de Gramsci”, que “o sentido ‘autobiográfico’ quando se fala de Pasolini deveria então ser alargado: é um eu *coral*. É autobiografia e mais alguma coisa”¹³.

Anos depois de sua fixação em Roma, já nos anos 1960, encontra-se, com essa mesma força autobiográfica e política, um Pasolini já celebrado pelo mundo cinematográfico. É dessa época, o simbólico poema “Eu sou uma força do passado”, datado de 1962 e publicado, posteriormente, no livro *Poesia in forma di rosa* (1964). O mesmo poema foi ainda utilizado em seu terceiro filme, *La ricotta (A ricota)* (1963), um episódio no longa-metragem coletivo Ro.Go.Pa.G.¹⁴. Segue o poema na íntegra:

Eu sou uma força do Passado.
 Só na tradição consiste meu amor.
 Venho dos escombros, das igrejas,
 dos retábulos, das aldeias
 abandonadas nos Apeninos ou Pré-Alpes,
 onde viveram meus irmãos.
 Vago pela Tuscolana feito um louco,
 pela Appia como um cão sem dono.
 Ou vejo os crepúsculos, as manhãs
 sobre Roma, a Ciociaria, o mundo,
 como os primeiros atos da Pós-História,
 aos quais assisto, por privilégio de registro,
 da borda extrema de uma era
 soterrada. Monstruoso é quem nasceu
 das entranhas duma mulher morta.
 E eu, feto adulto, perambulo
 Mais moderno que qualquer moderno
 a buscar irmãos que não existem mais¹⁵.

O que revelaria esse poema? Pasolini mais uma vez acentua sua própria visão interior. Para revelar o eu lírico, novamente confundido à voz que pulsa

12. XAVIER, Ismail. O cinema moderno segundo Pasolini. *Revista Italianística*, São Paulo, ano 1, n. 1, 1993, p. 104.

13. AMOROSO, Maria Betânia, op. cit., p. 292.

14. Além de Pasolini, participaram na direção dos demais episódios os cineastas Jean-Luc Godard, Ugo Gregoretti e Roberto Rossellini.

15. PASOLINI, Pier Paolo, op. cit., p. 163.

do poeta de carne e osso, há demonstrações de uma clara nostalgia de um mundo que ele já nota mais que transformado, é um mundo que se desintegra pela própria dinâmica da modernização e do consumo que assola o seu país de então. Restava ao poeta perambular numa Itália não mais existente, aquela representada pelo Renascimento ou pelas tradições comunais de ordem rural e popular do país. Pasolini não mais sente parte daquele espaço. Procurava por algo que só as suas reminiscências poderiam lhe oferecer. Como nos diz ao final: estava “a buscar irmãos que não existem mais”. Quase só, resistia o quanto podia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOROSO, Maria Betânia. Nós e ele: Pasolini no Brasil. In: PASOLINI, Pier Paolo. **Poemas**: Pier Paolo Pasolini. Trad. e notas Maurício Santana Dias. Organização de Alfonso Berardinelli e Maurício Santana Dias. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

AMOROSO, Maria Betânia. **Pier Paolo Pasolini**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

BERARDINELLI, Alfonso. Pasolini, personagem poeta. In: PASOLINI, Pier Paolo. **Poemas**: Pier Paolo Pasolini. Trad. e notas Maurício Santana Dias. Organização de Alfonso Berardinelli e Maurício Santana Dias. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

PASOLINI, Pier Paolo. **Poemas**: Pier Paolo Pasolini. Trad. e notas Maurício Santana Dias. Organização de Alfonso Berardinelli e Maurício Santana Dias. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

XAVIER, Ismail. O cinema moderno segundo Pasolini. **Revista Italianística**, São Paulo, ano 1, n. 1, 1993.

A Negra de... e Moolaadè. Que África e teorias as lentes de Sembène Ousmane nos revelam?

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

Celia Cristina Torres Correio

Doutoranda em Comunicação Audiovisual do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi.
E-mail: torres.celia@gmail.com

Resumo: A sugestão dos filmes *A Negra de...* e *Moolaadè* do cineasta senegalês Ousmane Sembène foi pensada no sentido de propor o conhecimento do cinema africano. A intenção aqui é aprender a olhar a África e suas histórias sob a lente de um diretor africano e as teorias que subjazem no interior das narrativas filmicas.

Palavras-chave: cinema; cinema africano; Ousmane Sembène, África; narrativas filmicas.

Abstract: The movies *Moolaadè* and *Black Girl* from the Senegalese film director Ousmane Sembène were chosen as subject in order to present African cinema in this publication. We aim to look at Africa and its stories through the lens of an African movie director and the theories internalized within his film narratives.

Keywords: movies; African cinema; cinema; Africa; Ousmane Sembène; film narratives.

*Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.*¹ (Calvino, Ítalo).

Começamos a existir quando deixamos de olhar para nós através do olhar do vizinho. (Perrault, Pierre. Cineasta canadense).

1. INTRODUÇÃO

Insônia, África, Franz Fanon, filmes de negro, filmes sobre negro, nomes, palavras, imagens, poesias, teorias. Insônia e a mão busca na pilha de livros ao

1. CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 10.

lado da cama algum poema ou conto para acalmar a inquietação provocada pelos filmes *A Negra de...* e *Moolaadè* do cineasta africano Sembène Ousmane. É inevitável retomar um dos livros que permanece na cabeceira, mesmo quando os outros são recolocados na estante: *Por que ler os clássicos*, de Ítalo Calvino. Desta vez, o clássico não é um romance ou um conto, ou poesias, mas um livro lido e relido na juventude, esquecido ou “ocultado nas dobras da memória”: *Pele Negra, Máscaras Brancas* do martinicano Franz Fanon. Por que Fanon na biblioteca particular como uma obra inesquecível? “Porque um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”, explica Calvino na tese de número seis de seu livro. Porque, continua Calvino (p. 10): “relendo um livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido”. Mas a questão é outra, não basta saber o sentido de reler uma obra na idade madura, mas entender por que assistir a um filme pela primeira vez pode ser uma experiência tão extraordinária quanto reler um livro na idade madura? Porque tão extraordinário quanto reler um clássico, é a experiência de ver nos filmes a possibilidade de reencontrar uma obra inesquecível. No encontro entre os filmes que vi e os clássicos que reli, pensei em sugerir para a resenha dois filmes do cineasta Sembène Ousmane: *A Negra de...* (1966) e *Moolaadè* (2004). A intenção aqui é aprender a olhar a África e suas histórias sob a lente de um diretor africano e as teorias que subjazem no interior das narrativas fílmicas.

2. A ÁFRICA E O CINEMA DE SEMBÈNE OUSMANE

Antes de ser assassinado em janeiro de 1960, Patrice Lumumba disse: “Um dia, a África terá uma palavra a dizer, um dia, a África escreverá sua própria história”. Essa frase de Lumumba tão repetida durante os anos 1960 gera uma pergunta: de que África Lumumba estava falando, se a África e os povos africanos sempre tiveram sua própria história? A resposta é simples, sabemos. A África de que falava Lumumba era a África colonizada pelos impérios europeus do século XVI e depois pelos demais países imperialistas dos séculos XIX e XX. Falava da África de quem arrancaram suas riquezas materiais como calaram sua poesia, sua filosofia, sua arte em geral. África colonizada, África de “milhões de homens em quem deliberadamente inculcaram o medo, o complexo de inferioridade, o temor, a prostração, o desespero, o servilismo”, como escreveu o poeta Aimé Césaire, citado por Franz Fanon. África que o sistema colonial criou como criou o racismo. Colonialismo e racismo que segundo Fanon: “deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele. Isto significa, por exemplo, que os negros são construídos *como negros*”. Para ele, “não haveria razão para as pessoas na África, na Austrália ou em outras áreas do Pacífico Sul pensarem sobre si mesmas em termos raciais”². Era dessa África que Lumumba falava e que um dia teria a palavra e escreveria, ou

2. FANON, Franz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 15.

reescreveria sua própria história. Palavras e histórias vistas e escritas das mais variadas formas. Uma delas o cinema.

Que a África e os africanos sempre foram filmados desde o início do século XIX é fato conhecido. Fossem as reportagens coloniais, fossem os filmes etnográficos. Cinema colonial e filmes etnográficos que se expandiram desde o início dos anos 1920. Filmes e documentários que mostravam os negros e as paisagens exóticas usadas para “testemunhar o poder civilizador, determinado em demonstrar e negar as ancestrais civilizações africanas”³. Discursos e imagens cinematográficas que a partir dos anos 1950 começam a mudar, quando os africanos se tornaram atores de suas próprias histórias e imagens. A passagem dos cineastas africanos para trás das câmeras vinha de um desejo de reconhecer os valores e a identidade africana. Daí o significado das palavras do cineasta canadiano Pierre Perrault, citado por Mikima: “Começamos a existir quando deixamos de olhar para nós através do olhar do vizinho”. A título de exemplo, e considerando uma das definições do cinema africano como um *corpus* de filmes realizados sobre a África e os africanos independente da origem do realizador, podemos citar os filmes: *África 50 (Afrique 50)* do francês René Vautier, primeiro filme que denunciava a barbárie do poder colonial; *Eu, um negro (Moi, um noir)* de Jean Rouch, documentário que deixava ao negro a possibilidade de falar de si mesmo; além do filme de Chris Marker, *As máscaras também morrem (Les statues meurent aussi)* que mostra a pilhagem feita pelos ocidentais na África. O filme de Paulin S. Vieyra e Mamadou Sarre, dois senegaleses que fizeram em Paris *África sobre o Siena (Afrique sur Seine)*, de 1955. Com esse filme, que fala das condições dos estudantes africanos na França, o mundo descobriu as primeiras imagens feitas por africanos, segundo Rufin Mbou Mikima. Sambène Ousmane lança em 1963 a ficção *O carroceiro (Borom Sarret)* em que o problema colonial é o foco da narrativa. O importante a partir daqueles anos era que o africano se tornasse narrador de suas histórias e de suas imagens. Nesse contexto, Sambène Ousmane do Senegal, juntamente com Med Hondo da Mauritània inaugurariam a primeira geração de cineastas africanos que se colocaram atrás da câmera para falar e deixar a África falar por ela mesma. Se o discurso da chamada primeira geração era anticolonial, a segunda geração, que teve como um de seus representantes o cineasta maliano Souleymane Cissé, trouxe um discurso sobre os regimes autoritários que se seguiram às independências.

Embora saibamos que existam outros cinemas africanos como o cinema do Magreb, da África do Norte, o cinema da África Ocidental, da África francófona, da África lusófona e da anglófona, Áfricas e cinemas, como querem alguns cineastas, nosso interesse para essa resenha é o cinema produzido por Sambène Ousmane, especialmente dois de seus filmes: *A Negra de...* (1969) e *Moolaadè* (2004). O primeiro conta a história de uma jovem senegalesa vai para a França trabalhar como babá na casa de uma família francesa. Lá tem sua visão idealizada do país confrontada pela realidade do trabalho. O segundo

3. MIKIMA, Rufin Mbou. Comunicação no Porto, março de 2011.

narra a prática da mutilação do clitóris das meninas que vivem na vila de Djerrisso, em Burkina Faso. O filme conta a história de quatro meninas que recorrem à casa de Colle, uma mulher que não permitiu que sua filha fosse mutilada, e pedem que ela as proteja. Colle profere o *moolaadè*, direito de asilo ou proteção sagrada, que só quem o pede pode revogá-la. A escolha dos filmes e o tempo que os separam foram pensados no sentido de perceber nas temáticas tratadas, o que permaneceu e o que mudou no seu cinema.

Pioneiro do cinema negro africano, Sembène Ousmane, contrariando os colonizadores que “tinham cuidadosamente afastado seus alunos indígenas da tentação da criação cinematográfica”⁴, tinha consciência de que:

Desde o nascimento do cinema, os povos africanos submeteram-se à imagem do cinema ocidental e a seu movimento rítmico. Muitas vezes só se projeta nas telas da África Negra histórias de uma cretinice enfadonha, estranhas ao nosso modo de vida. E, se por acaso um negro trabalha nestes filmes, e geralmente como figurante, ou num papel de *boy* ou engraçadinho. Ele nunca consegue dar um passo ou pensar por si mesmo sem dor de cabeça. A sétima arte agiu unilateralmente com a África durante longo tempo, pois veiculou apenas um retrato do nosso universo⁵.

Como cineasta autodidata, filmou histórias da África Negra, com personagens, problemas e modos de viver de seu povo. Nos anos 1960, *A Negra de...*, ao lado de *Mandato* e *Emitai* constituem, segundo Guy Hennebelle⁶, numa ordem de causalidade inversa, um quadro da sociedade senegalesa e africana em geral. *Emitai* descreve um dos aspectos do regime colonial, que mobilizou para seu serviço os homens, alimentos e matérias-primas. *O Mandato* pinta as condições de vida da massa aglutinada em torno das grandes cidades, após a independência mal conquistada. E *A Negra de...* expõe, em termos quase clínicos, o processo que obriga numerosos africanos e, no caso, africanas, a emigrarem para a antiga metrópole, e relata o modo como nela são tratados. São filmes que têm o colonialismo e a situação dos senegaleses depois da independência como temáticas. Em uma de suas análises considerada profética, Franz Fanon escreveu: “após a independência a burguesia nacional cada vez mais dá as costas para o interior, para a realidade do país inculto, e olha para a antiga metrópole, para os capitalistas estrangeiros que se apoderam de seus serviços”⁷. Fanon, dizia que gostaria de transformar o negro em um ser *de ação*, e acreditava que só pela consciência e pela ação a realidade poderia ser transformada. Ousmane também acreditava que era necessário não apenas pensar sobre a realidade em que se vive, mas transformá-la. Sembène pertencia a uma vertente de cineastas africanos conhecidos como materialistas e revolucionários. Vejamos então como tratou, pelas imagens, a situação dos senegaleses que foram obrigados a emigrar para a metrópole após a independência.

O filme inicia com a imagem de um navio chegando à França. A bordo, Diouana contempla a cidade onde trabalhará como babá na casa de uma família francesa. A trajetória de Diouana, no entanto, começara em Dakar, quando decide

4. HENNEBELLE, Guy. Os cinemas nacionais contra Hollywood. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 155.

5. VIEYRA, 1973.

6. Idem, ibidem.

7. Fanon, op. cit., p. 156.

ajudar sua família e sai em busca de trabalho. Depois de procurar e bater em várias portas um homem lhe indica o centro da cidade como o melhor local para arrumar emprego. Um lugar onde as moças dispostas a executar trabalhos domésticos se expunham como peças para serem admiradas e escolhidas. Como mercadoria, Diouana foi selecionada e contratada para o emprego de babá, em Dakar e depois em Paris. E assim começa a saga da *Negra de...*

Fonte: DVD *La noire de...*, 1966. Direção: Ousmane Sembène.



Como a narrativa do filme não é linear, para efeito de compreensão, os textos e as imagens foram trazidos de forma cronológica. Diouana deixa sua família no Senegal e vai para a França. Seu objetivo era trabalhar e conseguir melhores condições de vida para a família. Desde seu desembarque em Paris, os conflitos tanto de ordem interna como externa ficam latentes. O primeiro deles está no traje de Diouana. Veste-se como uma europeia, vestido de poá, brincos de margarida, sapatos altos. Mesmo colonizadas, as mulheres de Dakar mantinham os trajes de seu povo de origem. Despida dos trajes típicos, como emigrada, carregava a crença de que a vida na metrópole era melhor e de que conseguiria ajudar sua família. Os conflitos culturais, de identidade, e principalmente, econômicos não se limitam a essa mudança, vão se agravando a cada movimento do filme.



Fonte: DVD *La noire de...*, 1966. Direção: Ousmane Sembène.

Diouana percebe que durante o período em que trabalhou com essa família em Dakar era bem tratada, lá desempenhava sua função de babá. Quando chega a Paris, essa relação é completamente alterada e passa a ser tratada como empregada doméstica, envolta em toda ordem de preconceitos e racismos. Momento da história em que Diouana começa a perceber o processo de sua anulação como pessoa, viver o peso do desligamento de suas raízes e sentir a frustração do que esperava naquela terra estrangeira. Nesse momento, as reticências do título do filme permitem ao espectador fazer suas análises e talvez chegar a uma leitura possível: quem é ou de quem é Diouana?

Aqui interessa retomar a cena em que Diouana presenteia seus patrões com uma máscara típica de sua aldeia, como forma de agradecimento pela oportunidade. A máscara foi colocada em uma parede branca sem nenhum outro objeto. Sozinha na parede branca, a máscara era a única referência de seu povo e de suas origens. O presente que inicialmente era um objeto de seu lugar de origem ao longo da narrativa se tornou o elo entre Diouana, suas memórias e sua cultura. No movimento conflituoso de seu ser ou não ser, o sentimento de ódio pelos maus tratos e as perguntas: *Quem sou eu? O que vim fazer nesse lugar?*, e consciência de que uma nova forma de escravidão fora instaurada após a independência. Na parede branca, a máscara negra não representava mais a identificação ou a materialidade de sua cultura, mas a possibilidade de reflexão.

Fonte: DVD La noire de..., 1966. Direção: Ousmane Sembène.



Aos 18' de filme a vida da *Negra de...* muda completamente e a narrativa toma caminhos inesperados para o espectador. Ousmane ao trazer à tona discussões sobre relações de trabalho, discriminação e preconceitos do tipo “Posso te beijar? Eu nunca beijei uma negra” ou algo ainda mais intenso quando se refere a compreensão de Diouana e o idioma francês (“ela fala francês, ou só compreende, como os animais, por instinto”), coloca o espectador frente a situação de puro racismo, e de questões que passam pelas relações entre o negro e o branco; a erotização do corpo negro e o conhecimento da língua como forma de dominação. Questões amplamente colocadas e discutidas por Fanon em seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952) e que estão presentes no filme, como estão presentes a resistência, a consciência corporal e a ação como forma de libertação. Mesmo quando ela se dá de maneira trágica como é o caso de *A Negra de...*

Desde que chegou a Paris, ela se veste com as roupas e sapatos que sua patroa lhe deu em Dakar. Para não dizer que não usa nenhuma peça de seus antigos trajes, restou-lhe as sandálias que vestia à noite. O início de sua resistência começa quando a patroa lhe diz que não precisa colocar salto alto para executar serviços domésticos. Diouana tira os sapatos e os deixa no meio do caminho, como gesto de revolta por estar sendo tratada daquela maneira.

Na manhã seguinte, Diouana já está sentada para o café da manhã quando a patroa lhe pergunta: “Você está doente? Se não estiver doente, aqui quem não



Fonte: DVD *La nuit de...*, 1966. Direção: Ousmane Sembène.

trabalha não come”. Diouana em outro gesto rebelde diz: “Se não como, não cuido das crianças”. A resistência, que passa a fazer parte de suas atitudes após a consciência de sua realidade, acompanhou Diouana até o seu trágico final. Explorada economicamente, pois não recebia o salário prometido, desacreditada por seus familiares já que não lhes enviava dinheiro, após uma discussão com a patroa, tira o avental e joga nos pés do patrão. Ao receber o salário, em um gesto de revolta e de ação, devolve o dinheiro aos patrões, despe-se das roupas europeias, entra na banheira e corta o pescoço com uma navalha. A máscara negra que havia retirado da parede branca repousava silenciosa sobre sua mala. A máscara retornou à vila onde morava em Dakar, seu lugar de origem. Em uma sequência tão emblemática quanto a máscara, o menino coloca a máscara no rosto e persegue o patrão até ele ultrapassar a ponte que divide a cidade e desaparecer. Lentamente, o menino retira a máscara do rosto.

Moolaadè (2004), palavra africana que significa direito de asilo ou proteção sagrada, difere de *A Negra de...* (1969). O filme não conta uma história das relações coloniais, nem dos diferentes tipos de racismo, nem da violência da colonização branca sobre os africanos. Nesse filme, Ousmane Sembène mostra os africanos no interior de suas relações cotidianas e de uma tradição praticada até os dias atuais, a *salindé* (ablação) e o *moolaadè* (proteção). Mostra o enfrentamento entre o direito de asilo e a tradição da ablação, ou a mutilação ou extirpação do clitóris das meninas em nome da purificação. As meninas que não passam pelo processo de purificação são chamadas de *bilakoro*. São

Fonte: DVD *La noire de...*, 1966. Direção: Ousmane Sembène.



desonradas. Especificamente a história ocorre na pequena vila de Djerrisso em Burkina Faso, onde a tradição se mantém. Essa prática não é geral na África.

O filme começa com a imagem de quatro meninas fugindo do rito de purificação e se refugiando na casa de Colle, uma das mulheres da vila que não havia permitido que sua filha Amsatou fosse mutilada. As meninas pedem que Colle as proteja. Colle profere o *moolladè* (proteção) que protegerá as meninas da ablação (*salindè*) realizada pelas *salindanas* (sacerdotisas responsáveis pela ablação).

Fonte: DVD *Moolaadé*, 2004. Direção: Ousmane Sembène.



Moolaadè é uma antiga palavra pular, que existe também em mandinga e em wolof, enquanto a *salindé* é uma palavra sarakolé ou mandinga. Seguindo a explicação de José Paz Rodrigues⁸, o ritual da *salindé* é um acontecimento na vida de uma mulher e costuma ter lugar aos 7 anos. Durante duas semanas que precedem a entrada no bosque sagrado, as mães e as tias preparam psicologicamente as meninas para aguentar a dor sem berrar, sem se queixar. Devem controlar e dominar a mordedura viva e abrasadora do cuitelo. Se puder com a dor, a moça demonstrará quando a mulher será capaz de sobrepor-se aos tormentos e aflições da existência. Ao contrário, uma menina que não passou pela ablação é uma *bilakoro*, em malinké. É impura e não pode se casar. A *salindé*, de acordo com a tradição, coloca a menina ao nível da esposa, eleva-a à categoria da realeza. A mulher que passou pela ablação simboliza a pureza. É uma honra para seu esposo e para sua família. Essa explicação interessa uma vez que é a base para a trama do filme.

Um ponto de partida para tornar visível a complexidade das relações existentes em determinadas regiões e sociedades com suas instituições e leis, e desafiar nosso olhar estrangeiro. Não é por acaso que Ousmane começa o filme com a chegada de um estrangeiro na vila, e nós entramos junto com o mercenário para dentro da vila e da complexidade das relações nas sociedades rurais africanas. O desafio que nos propõe é constante e intenso. A começar pelas construções, a organização arquitetônica das casas, do templo, da poligamia, dos espaços de trabalho e os de convivência. Um deles, o poço onde as mulheres buscam água e conversam sobre tudo, onde expõem suas ideias ou contam casos. Foi em torno do poço e ouvindo as conversas das mães que as meninas ficaram sabendo que Colle não havia permitido que sua filha, Amsatou, entrasse no bosque sagrado e fosse mutilada pelo cuitelo das *salindanas*. Se Amsatou foi protegida pela mãe que desafiou a *salindé*, por que não as protegeriam? Daí a fuga e o pedido de proteção na casa de Colle. E nossos conhecimentos e conceitos sobre as sociedades africanas e suas leis são novamente postos em questão. Se é visível que Ousmane denuncia a prática da ablação em pleno século XXI, como ele mesmo disse em entrevista: “Vimos de entrar no século XXI que as mutilações genitais femininas continuam vigentes em mais de 25 países africanos repartidos a leste, oeste, norte e sul do continente entre os 54 membros da OUA reconhecidos na ONU”, é visível também o quanto nos obriga a olhar para a África e para sua história de outra maneira. Se é impossível ficar indiferente frente à prática do *salindé* que vigora até hoje, é impossível igual não pensar na força do *moolaadè* que também vigora até os dias atuais. Mais desafiador ainda é saber e ver a força da tradição e da oralidade. Na África, quem pede *moolaadè*, pede asilo, pede proteção, e essa proteção é sagrada porque é inviolável e inquestionável pelos membros da comunidade. Ao proferir o *moolaadè* a mulher fecha o espaço com um cordão colorido que ninguém da vila se atreve em ultrapassar. Ninguém viola o *moolaadè*. Nem as *salindanas*.

8. RODRIGUES, José Paz. Fomentar na escola a solidariedade com os povos da África através do filme *Moolaadè*. *Diário da liberdade*. 23 maio 2013.

Fonte: DVD Moolaadè, 2004. Direção: Ousmane Sembène.



O *moolaadè* é uma convenção oral com valor jurídico pleno, transmitido de geração em geração, possui regras e decretos que toda a coletividade conhece, reconhece e respeita incondicionalmente, nos coloca Rosabel Argote⁹. Só quem o proferiu pode revogá-lo. Esse é um dos pontos em que o conflito é estabelecido entre Colle, o direito de asilo e os anciãos que pretendem que ela revogue o pedido e entregue as meninas para as *salindanas*. Como o marido não a convence e nem os anciãos da vila, encabeçado pelo irmão mais velho de seu marido, Colle é levada para o centro da aldeia e chicoteada em público pelo marido. Sob os olhos de toda a população, ela apanha. Quase desmaia e as mulheres pedem que ela resista. Morreria apanhando se não fosse a interferência do mercenário, que, apesar de ter vivido tantas guerras, não suportou o que viu. À noite, os homens da vila pintam o rosto de branco, a cor da máscara da morte, e executam o mercenário.

Fonte: DVD Moolaadè, 2004. Direção: Ousmane Sembène.



9. ARGOTE, Rosabel. Moolaadè, o la protección de quienes huyen de la ablación. Uma lección de Africa a Occidente em matéria de derecho de asilo. *Revista Mugak*, n. 42, 2011.

Ela não desiste, não desmaia e não revoga o pedido de *moolaadè*. Colle é levada para sua casa e tratada pelas outras mulheres de seu marido e pela filha, Amsotou. Nome dado em homenagem à médica que a ajudou no parto, depois de Colle ter perdido duas crianças por causa da mutilação que havia sofrido. Diante da negação que uma menina não “purificada” é submetida, Colle diz para a filha não se envergonhar de ser uma *bilakoro*, porque o fato não “a impedia de ser uma boa esposa, uma boa mãe, nem saber cuidar do esposo”. “A purificação não é boa”, afirma para a filha. Colle se recupera fisicamente das feridas. Em um dos momentos de conversação entre as mulheres, sob uma grande árvore, uma delas chora desesperadamente a morte da filha durante o ritual. Lembra a filha sangrando e morrendo em seus braços. Esse é o ponto limite para elas. Juntamente com outras mulheres da vila, Colle vai ao encontro dos anciãos e das purificadoras que no início tinham dito que “a purificação é uma tradição e ninguém pode se opor a uma tradição”. É o momento do enfrentamento, do duplo enfrentamento: com a tradição e com a violência contra as mulheres. A rebelião toma conta da vila e sob o grito “*Wasa! Wasa!*” colocam um fim ao ritual. Sob o olhar de todos os homens, inclusive de seu marido, que a despeito de tê-la chicoteado a mando do irmão mais velho, olha para Colle com admiração. Admiração também do filho do mais poderoso ancião do lugar, que vivia na França, voltou para se casar e escolhera para Amsotou como esposa.

Tudo isso frente a uma enorme fogueira dos rádios confiscados pelos homens da vila para que as mulheres não se informassem. Atrás da fogueira, a mesquita com uma antena de televisão. Embora esses aspectos, como os aspectos referentes ao casamento e às influências culturais não tenham sido mencionados nessa resenha, é importante reproduzir a fala de Ousmane sobre as antenas: “A antena da TV diz claramente que África não pode ficar fechada em si mesma. Deve abrir-se ao futuro. Devemos mudar de comportamento, mas nós devemos



Fonte: DVD *Moolaadè*, 2004. Direção: Ousmane Sembène.

decidir por nós”. Fala que nos remete novamente ao princípio: colocar-se atrás da câmera e narrar as histórias da África com olhos próprios e não com os do vizinho. Mas colocar-se atrás da câmera e narrar uma história pressupõe escolhas e posicionamento. E aqui um dos pontos de contato entre *A Negra de...* e *Moolaadè* e o posicionamento teórico do cineasta: os dois filmes têm a mulher como foco central da reflexão e por meio das histórias dessas mulheres permanece a teoria que acompanhou Ousmane desde sempre, a teoria da ação como forma de libertação. Em *A Negra de...*, a tomada de consciência de si é individual e a ação também. Em *Moolaadè*, a tomada de consciência é coletiva e a ação pressupõe a transformação da realidade. Em ambos os filmes é possível ver trechos da prece final de Fanon: “[...] Que jamais o instrumento domine o homem. Que cesse para sempre a servidão do homem pelo homem, ou seja, de mim por um outro. Porque “É através de uma tentativa de retomada de si e de despojamento, é pela tensão permanente de sua liberdade que os homens podem criar as condições de existência ideais em um mundo humano”¹⁰. A tomada de consciência seja ela individual ou coletiva passa pela consciência do corpo como forma de existir, de pensar e de transformar o mundo. Não por acaso a última prece de Fanon termina assim: “Ó meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!”¹¹. Não por acaso que a cena final de *Moolaadè* é Amsotou e o noivo se olhando e ela diz que é sempre será uma *bilakoro*. Ele apenas olha para ela e sorri. Os corpos livres encenam uma dança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGOTE, Rosabel. Moolaadè, o la protección de quienes huyen de la ablación. Uma lección de Africa a Occidente em matéria de derecho de asilo. **Revista Mugak**, n. 42, 2011.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

FANON, Franz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

HENNEBELLE, Guy. **Os cinemas nacionais contra Hollywood**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MIKIMA, Rufin Mbou. **Comunicação no Porto**, março de 2011.

RODRIGUES, José Paz. Fomentar na escola a solidariedade com os povos da África através do filme *Moolaadè*. **Diário da liberdade**. 23 maio 2013.

10. Fanon, op. cit., p. 191.

11. Idem, ibidem.

Paralelo entre práticas brasileiras e lusitanas de assistir à telenovela contribuem para reflexões sobre papel do consumo

Andréa Antonacci

Jornalista e doutoranda em Comunicação e Práticas de Consumo pela ESPM/SP.

E-mail: aantonacci71@gmail.com

Resumo: A telenovela e as relações de comunicação e consumo que estabelecem servem de guia para Marcia Tondato e Maria Aparecida Baccega na organização do livro aqui resenhado: *A telenovela nas relações de comunicação e consumo: diálogo Brasil e Portugal*. O chamado horário nobre (*prime time*) da televisão brasileira e portuguesa é foco das análises escolhidas. A pesquisa concentrou-se em canais de TV aberta – no Brasil, as emissoras Globo e Record, e em Portugal, SIC e TVI. Publicidade e teleficção foram estudadas, trazendo elementos que ratificam a importância da teleficção nas sociedades brasileira e portuguesas, bem como o papel do consumo na tessitura social.

Palavras-chave: comunicação e práticas de consumo; telenovela; Brasil; Portugal.

Abstract: The book reviewed, written by Marcia Tondato and Maria Aparecida Baccega, deals with the subject of the relations between soap operas and consumism. The so-called prime time of Brazilian and Portuguese television is the central point of the analysis. The research focused on Globo and Record (Brazil), and SIC and TVI (Portugal), all FTA television.

Keywords: communication and consumism practices; soap operas; Brazil; Portugal.

As conexões, ou os diálogos, como melhor apresenta o título deste livro, servem de fio condutor para estabelecer as relações entre comunicação e consumo na telenovela. Ligações estabelecidas no além-mar Brasil-Portugal. Conexões que, na verdade, vencem distâncias físicas e revelam proximidades e singularidades. A base é a telenovela e as formas de consumi-la, consumir narrativas e todo o entorno de produtos que esse universo propõe. O que aproxima e o que diferencia os *prime times* (horários nobres)¹ do Brasil e de Portugal? Tal pergunta incita as pesquisas desenvolvidas por dois grupos de trabalho, engendrado por um acordo entre a ESPM (Escola Superior de Propaganda e Marketing)

1. O horário nobre compreende produções levadas ao ar entre 20h e 22h30. Nesta pesquisa, a análise foi realizada em maio de 2008.

e a Universidade de Coimbra, em Portugal. A pesquisa serviu de base para os artigos cuidadosamente organizados por Marcia Perencin Tondato e Maria Aparecida Baccega no livro *A telenovela nas relações de comunicação e consumo: diálogo Brasil e Portugal*, publicado pela Paco Editorial². A escolha do horário nobre é justificada na apresentação do livro, por se tratar de espaço profícuo “[...] para se pensar a relação comunicação/consumo”³.

Aqui vale um paralelo com as reflexões sobre “cultura material” propostos por autores como Roberta Sassatelli. Na visão desta, o consumo está além da dualidade material/simbólico. Ambos estão na verdade amalgamados, fazendo parte de um “sistema aberto de significados”⁴. É este o lugar de fala das autoras do livro aqui resenhado. Consumo, assim, está além dos produtos em si. A materialidade apresenta-se na própria significação da prática de se consumir algo. Compactua desta colocação Enrique Alonso, autor que se debruça sobre o processo de reprodução social ocorrida nas atividades de consumo⁵.

Embrenhando-se nesse rumo, *A telenovela nas relações de comunicação e consumo: diálogo Brasil e Portugal* propõe a construção de uma trilha a fim de esmiuçar e, mais do que isso, apreender as relações entre comunicação e consumo no universo teleficcional. O caminho começa a ser desbravado por Baccega, num lúcido e esclarecedor artigo intitulado “Um panorama da intersecção comunicação e consumo”. A autora enfatiza o *locus* onde os pensamentos das pesquisadoras envolvidas estão fincados: a interdependência entre comunicação e consumo na contemporaneidade; o estabelecimento do campo comunicação/educação como espaço para a “atuação das agências de socialização e suas relações no processo de educação dos sujeitos”; a mercadoria enquanto elemento mediador entre o indivíduo e a realidade; o consumidor como sujeito ativo e integrante de uma sociedade que carrega no consumo, em si, um balizador das mudanças culturais⁶. Baccega rechaça o estereótipo dado ao consumo, que enxerga somente seu lado consumista, prejudicando inclusive os estudos realizados. Segundo ela, “o conceito de consumo pressupõe obrigatoriamente, como a outra face, o conceito de cidadania”⁷. Para tanto, o sujeito deve se saber *sujeito de direitos*, conhecer seus direitos e condições e ter garantias para exercer tal direito.

Baccega nos elucida com as articulações entre a sociedade de consumo e os meios de comunicação. Primeiramente, colocando a relação entre produção e recepção, enxergando-as como um processo que tem na recepção a consolidação do consumo. Vai buscar em Marx os argumentos que apresentam produção e consumo como duas faces da mesma moeda. Afinal, consumo e produção são imediatamente sequenciais⁸. No consumo, residem os imaginários da sociedade e as identidades dos sujeitos. Para a autora, “o campo da comunicação resulta dos vários discursos sociais, presentes em ambos os polos, assim como o consumo: resulta das condições sociais e constitui seus sentidos no encontro das duas faces”⁹. Perpassa ainda a definição do campo da comunicação/educação e consumo, enfatizando o papel dos meios de comunicação como agências socializadoras. E, nesse ponto, é certa – os estudos sobre o tema podem conscientizar as pessoas sobre a elaboração da cultura em que estamos inseridos,

2. TONDATO, Marcia Perencin; BACCEGA, Maria Aparecida (orgs.). *A telenovela nas relações de comunicação e consumo: diálogos Brasil e Portugal*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

3. Idem, p. 9.

4. SASSATELLI, Roberta. *Consumo, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2012, p. 17.

5. ALONSO, Luis Enrique. *La era del consumo*. Madrid: Siglo XXI, 2006.

6. TONDATO, Marcia; BACCEGA, Maria Aparecida, op. cit., p. 13.

7. Idem, p. 15.

8. Idem, p. 25.

9. Idem, pp. 20-21.

refletindo ainda sobre o papel das mercadorias como mediadoras no processo de consumo¹⁰. “O que comunicação e consumo fazem com os sujeitos?”, questiona¹¹. O artigo construído por Baccega trata-se de ferramenta fundamental a quem se interessa pelo tema comunicação, consumo e educação. Apresenta rica bibliografia sobre o tema, incluindo autores como Garcia Canclini, Alonso, Bourdieu, articulando-os com Graciliano Ramos e Octávio Ianni. O texto está a milhas de distância das visões simplistas sobre o assunto e, por isso mesmo, é leitura obrigatória para quem se interessa pelo tema.

O segundo artigo, desenvolvido por Isabel Ferin Cunha, Marcia P. Tondato e Fernanda Castilho e nomeado “Televisão no *prime time* Brasil-Portugal” traz um cuidadoso levantamento sobre o modelo do *prime time* nos dois países, retomando desde o surgimento e apresentando características desenhadas ao longo de sua existência. Revela, por exemplo, que o acesso aos aparelhos televisivos dado pelo consumo reconfigurou o modelo de televisão no Brasil, aproximando-o do norte-americano. Nos anos 1970, entretenimento e produções estrangeiras dominam o cenário, enquanto a partir dos anos 1980 surge a proposta de uso da televisão como a grande rede de comunicação de um país continental. Os anos 1980 são também os das concessões de emissoras e expansão para o mercado internacional e a década de 1990, cenário de convergência¹². Há um rico levantamento de consumo televisivo, de aparelhos de vídeo e televisão e assinantes de TV a cabo, passando pelos canais mais assistidos e gêneros predominantes. O mesmo ocorre em Portugal. Verificamos que aquele país possui quatro canais de TVs abertos, sendo dois públicos e dois privados. Vemos ainda em Portugal taxa de penetração da TV a cabo na ordem de 27%.

A televisão privada começou a operar na década de 1990, após aprovação da Lei de Bases de 1988/89. Esse cenário permitiu a reconfiguração do mercado, com fusões e falências de grupos. A TVI, líder de audiência (30% em 2005), foi a primeira a produzir telenovelas enquanto a SIC (segunda colocada, com 27,2%) trabalha com a transmissão de produções teleficcionais brasileiras¹³. Na comparação entre *prime times* de Brasil e Portugal, as autoras observam:

[...] verificamos que, de uma maneira geral, os canais portugueses têm unidade de programação com maior duração, sejam elas dedicadas à informação, à ficção, ao entretenimento ou à publicidade. Além disso, nos canais portugueses o tempo atribuído à informação é também maior relativamente ao dedicado à ficção e ao entretenimento. Nos canais brasileiros o tempo destinado às telenovelas é superior ao destinado à informação¹⁴.

Especificamente sobre a publicidade, predomina o setor de Serviços, “onde estão agrupadas, principalmente, as publicidades de bancos, seguradoras, empresas de crédito e imobiliário”¹⁵. Na sequência, encontra-se a categoria Alimentação e depois, Beleza e Higiene. Indo além do minucioso levantamento, o ponto alto do artigo está na pesquisa empírica de recepção, feita com 11 mulheres entre 25 e 60 anos (seis em Portugal e cinco no Brasil). Um dos destaques do estudo é a publicidade veiculada no *prime time* e as representações femininas nessa forma de comunicação. “As brasileiras demonstram ter maior relação

10. Idem, p. 25.

11. Idem, p. 31.

12. Idem, pp. 41-42.

13. Idem, pp. 54-45.

14. Idem, p. 63.

15. Idem, p. 66.

de assimilação da publicidade do que as portuguesas. [...] Já as portuguesas têm uma relação mais ‘negociada’. Ponderam sobre o tempo de publicidade na TV”¹⁶. As entrevistadas reconhecem a presença estereotipada da mulher na publicidade e não se reconhecem na representação proposta. No entanto, veem a publicidade e tal representação como algo pertencente à sociedade de consumo em que vivemos.

Passando ao terceiro capítulo – elaborado por Isabel Ferin Cunha e intitulado “Ficção televisiva no *prime time* português e brasileiro” –, o título já antevê: a análise está centrada na produção teleficcional. Logo no início, a autora define quem é o público dessa telenovela. Em Portugal, são, em sua maioria, mulheres pertencentes às classes C e D, têm mais de 50 anos, moram em sua maioria no interior do país e possuem baixa escolaridade¹⁷.

Já no Brasil, revela a mudança do público, atualmente concentrado na classe C e, desde 2007, com distribuição mais equilibrada entre as faixas etárias – porém com queda nas faixas mais jovens. O capítulo é acrescido de um acurado panorama da produção teleficcional, abordando ainda os desdobramentos latino-americanos das *soap operas* produzidas nos Estados Unidos. Trata ainda dos estudos de telenovela no Brasil e a recepção de telenovelas brasileiras em Portugal. Neste último, merece destaque a análise sobre mitos e estereótipos do Brasil e dos brasileiros. Da perspectiva dos espectadores portugueses, predominam o “exótico, violento, exuberante e apaixonante nos aspectos geográficos, sociais e humanos” do Brasil¹⁸. Já os brasileiros que vivem em Portugal e lá acompanham a produção teleficcional de seu país, a percepção do estereótipo por parte dos portugueses ganha nuances positivas – a mulher como modelo de beleza e sensualidade, o homem, de alegria – e também negativas: mulheres sexualmente disponíveis e homens malandros. Ferin observa, ao final deste texto:

Como espaço público de representação dos cotidianos, a telenovela é por excelência um local de exposição do consumo. Não devido ao merchandising, mas porque neste gênero o social e o simbólico convivem naturalmente, sendo, por sua vez, dois processos necessários para a construção e a manutenção das identidades¹⁹.

No texto seguinte, “Ficção e realidade televisivas: o caminhar pela cultura e o encontro com a telenovela”, as autoras Tondato, Abrão e Macedo debruçam-se na reflexão sobre esse gênero, sem antes ratificar que é no processo de recepção que o consumo se consolida. Destacam ainda o hibridismo da produção teleficcional, bem como sua relevância e inserção no contexto sociocultural dos receptores. É o gênero, portanto, que indica o que espectadores devem esperar daquela produção:

[...] a telenovela, mesmo como produto ficcional e limitada apenas a “representar” a realidade, não deixa de ser “real” – assim como os demais gêneros e formatos da mídia – ou seja, faz parte das nossas vidas, sendo também responsável pela estruturação dessas, bem como do espaço social e cultural em que vivemos²⁰.

16. Idem, pp. 81-82.

17. Idem, p. 93.

18. Idem, p. 133.

19. Idem, p. 138.

Da mesma forma, o capítulo apresenta um detalhamento da audiência de teleficção, bem como os estilos de vida que as produções legitimam. Na produção brasileira, as autoras notam a influência da cultura norte-americana nos hábitos do comer e beber. Nas celebrações também há diferenças relevantes – enquanto no Brasil há presença do uísque nas festas de classes sociais altas, em Portugal, a predominância é do espumante. O uísque, vale ressaltar, é uma bebida amplamente presente nas produções *hollywoodianas*, o que confirma a influência dos Estados Unidos nos hábitos brasileiros. As autoras utilizam como base de análise quatro telenovelas: *Beleza pura*, *Duas caras*, *Amor e intrigas* e *A outra*. As duas primeiras foram produzidas pela Rede Globo, a terceira pela Record (ambas emissoras brasileiras) e a quarta, pela TVI de Portugal. Na análise, as autoras notam a presença de valores legitimados pela sociedade, bem como embates que se fazem presentes a partir da proposta de temas polêmicos, como homossexualidade e drogas. Enfatizam ainda que a telenovela, como um produto cultural inserido no contexto cultural da sociedade, não determina comportamentos, somente apresenta-os, trazendo as temáticas para a discussão. Os temas já estão presentes na sociedade – e ganham ou não novas abordagens por conta de embates propostos por essa mesma sociedade e pela dinâmica de sua cultura. Sobre esse ponto, as autoras têm a seguinte colocação:

[...] a telenovela, com seu poder de suscitar polêmicas, contribui para a mudança gradativa da sociedade, dado seu forte peso na trama cultural. Em verdade, as questões levantadas em suas tramas já circulam na sociedade, algumas de forma abrangente e outras de maneira incipiente [...] ²¹.

São elementos como esses, presentes no cotidiano e lançados à tona pelas telenovelas nas sociedades brasileira e portuguesa, que ratificam o protagonismo do consumo. Vale ressaltar: são reflexões que dão às práticas de consumo seu lugar na sociedade contemporânea. Um lugar que vai muito além do consumismo. Como as autoras mesmo apresentam, citando Garcia Canclini, pelo consumo pode-se exercer “práticas sociais e culturais que [lhe] dão sentido de pertencimento” ²². *A telenovela nas relações de Comunicação e Consumo: diálogo Brasil e Portugal* fornece importantes reflexões para se pensar o papel da educação no contexto do consumo de produtos comunicacionais, bem como das narrativas publicitárias presentes neles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Luis Enrique. **La era del consumo**. Madrid: Siglo XXI, 2006.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

TONDATO, Marcia Perencin; BACCEGA, Maria Aparecida. **A telenovela nas relações de comunicação e consumo: diálogos Brasil e Portugal**/Marcia

20. Ibidem, p. 152.

21. Ibidem, p. 199.

22. CANCLINI, Néstor Garcia. **Consumidores e cidadãos. Conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995, p. 22.

Perencin Tondato; Maria Aparecida Baccega (orgs.). Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SASSATELLI, Roberta. **Consumo, cultura y sociedade**. Buenos Aires: Amorrortu, 2012.

Os gêneros e formatos da ficção televisiva reinventados na Ibero-América

Tissiana Nogueira Pereira

Doutoranda em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Mestre em Comunicação Midiática pela Universidade Federal de Santa Maria. Jornalista.

E-mail: tissianapereira@yahoo.com.br

Resumo: A resenha apresenta um apinhado dos principais dados abordados no *Anuário Obitel 2016 – (Re)Invenção de Gêneros e Formatos da Ficção Televisiva*, coordenado por Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Guillermo Orozco Gómez. O livro é fruto de pesquisas colaborativas em 12 países ibero-americanos que realizam um mapeamento da ficção televisiva local, investigando os processos de produção, consumo, comercialização e recepção de ficção televisiva com base em um protocolo metodológico unificado, combinando abordagens quantitativas e qualitativas. Na sua décima edição, o anuário expõe ainda discussões sobre a (re)invenção de gêneros e formatos da ficção televisiva, atentando para as transformações percebidas nas narrativas ficcionais tanto em conteúdo quanto na combinação de diversos gêneros, serialidades e formatos.

Palavras-chave: ficção televisiva; Obitel; gêneros; formatos; reinvenção.

Abstract: This review presents a selection of the main data presented on the *Obitel 2016 Annuary — (Re)Invention of Genres and Formats in Fiction Television*, coordinated by Maria Immacolata Vassallo de Lopes and Guillermo Orozco Gómez. The book is the result of collaborative researches in 12 ibero-american countries that have mapped their local fiction television, investigating production processes, consumption, commercialization and reception of fiction television, based upon a unified methodological protocol that combines both quantitative and qualitative approaches. In its tenth edition, the annuary also presents discussion about the (re)invention of genre and formats in fiction television, focusing on transformation of fictional narratives, both in content as well as in a combination of genre, serialities and formats..

Keywords: television fiction; Obitel; genres; formats; reinvention.

O Obitel se consolida cada vez mais no campo ibero-americano da Comunicação como uma rede internacional de pesquisa que investiga os processos de produção, consumo, comercialização e recepção de ficção televisiva com base

num protocolo metodológico unificado, combinando abordagens quantitativas e qualitativas. Ele tem possibilitado estudos comparativos inéditos sobre a produção ficcional a partir de evidências empíricas sobre a produção de conteúdos em diferentes plataformas, gêneros, formatos, programações que, ao circularem, delineiam processos de interculturalidade dos países participantes. O *Anuário Obitel 2016 – (Re)Invenção de Gêneros e Formatos da Ficção Televisiva*¹ é comemorativo pois é a sua décima edição. O livro coordenado por Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Guillermo Orozco Gómez, assim como os outros anuários, foi editado em formato digital em português, espanhol e inglês com acesso livre para *download*². A edição em português foi feita também na versão impressa e distribuída gratuitamente. Quanto à estrutura, o anuário está dividido em três partes. A primeira é formada por uma síntese comparativa da ficção dos 12 países que fazem parte do Obitel³, destacando o desenvolvimento da ficção em cada país, as principais produções e o tema do ano, a segunda parte está subdividida em 12 capítulos (um para cada país) e tem uma estrutura de tópicos fixos que são os seguintes: o contexto audiovisual do país; análise da ficção de estreia, recepção transmídia, produções mais destacadas do ano, tema do ano. A terceira parte do anuário é um apêndice que reúne as fichas técnicas dos dez títulos de ficção mais vistos em cada país com as informações básicas sobre tais produções.

Acerca dos aspectos gerais de produção abordados no *Anuário 2016*, destaca-se um predomínio de canais privados (70%) nos países Obitel sobre os públicos (30%), o que vem se mantendo ao longo dos 11 anos de monitoramento. Com exceção de Portugal, que tem o mesmo número de canais públicos e privados, e Estados Unidos, que não possuem nenhum canal público em língua espanhola. O livro ainda aponta que o número de canais de televisão em 2015 foi o mesmo de 2014, ressaltando que no México um canal (Cadena Tres) deixou de transmitir para dar lugar a uma nova rede de televisão que entrará ao ar no final de 2016 e que no Uruguai começou a funcionar um novo canal público digital (Tevé Ciudad).

As mudanças tecnológicas, programáticas e narrativas na indústria da ficção em 2015 também são apresentadas no livro. Elas aconteceram porque as corporações midiáticas sofreram mudanças estruturais ao expandirem a novos mercados, levando a um ajuste das estratégias na área digital, mesmo que isso tenha acontecido em meio à crise da queda do *rating* na televisão na maioria dos países que fazem parte do Obitel. A exemplo de como essas mudanças alteram também os hábitos de consumo das audiências o anuário mostra o Brasil, onde o panorama audiovisual foi marcado pela “reorganização dos hábitos da audiência e pela adesão permanente dos produtores às possibilidades de expansão de conteúdos digitais, especialmente aqueles vinculados à *television on demand*”⁴. Assim, são destacados o crescimento do consumo do Netflix, o surgimento do Globo Play em 2015, o TV SBT, Now, Vivo Play para exemplificar a recepção multitela, cada vez mais consolidada no país. Mesmo com essas

1. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; OROZCO GÓMEZ, Guillermo (orgs.). *Anuário Obitel 2016 – (Re) Invenção de Gêneros e Formatos da Ficção Televisiva*. Porto Alegre: Sulina, 2016.

2. Disponíveis em: <www.obitel.net/?page_id=8&lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2016.

3. Os países que compõem a rede Obitel atualmente são: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Espanha, Estados Unidos, México, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela.

4. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; OROZCO GÓMEZ, Guillermo (orgs.), op. cit. Porto Alegre: Sulina, 2016.

mudanças tecnológicas as audiências continuam fiéis à ficção televisiva em todos os países Obitel.

Tal reestruturação das empresas televisivas, os planos de expansão de mercado e a migração tecnológica das audiências fizeram com que houvesse uma queda nos investimentos publicitários na televisão aberta, o que não indica uma crise e, sim, uma reconfiguração da publicidade que também teve que adequar-se às estratégias multitela. Assim, há a introdução de produtos dentro das tramas, demonstrando que as estratégias de *merchandising* e as ações socio-educativas (também conhecidas como *merchandising social*) continuam inseridas nas ficções televisivas ibero-americanas, como já apontado em outros anos.

No anuário, foram destacadas as políticas de comunicação e telecomunicações que estão sendo implementadas nos países Obitel desde 2013 e que tiveram desenvolvimento e aplicação importantes no ano de 2015. Como, por exemplo, a Lei do Marco Civil da Internet no Brasil, que incluiu consulta pública para sua regulamentação, e o “apagão tecnológico”, que iniciou em fevereiro de 2016 e tem previsão de fim em 2023, além do privilégio da banda larga em detrimento da telefonia fixa no país. Outras leis importantes foram implementadas em outros países ibero-americanos em 2015, como a “neutralidade da rede” nos Estados Unidos, o mercado das telecomunicações como chave para o investimento e o desenvolvimento do México, a Lei Orgânica de Comunicação no Equador, e a expansão definitiva da telefonia móvel 4G na Colômbia.

Em 2015, foram percebidas algumas tendências no mercado televisivo internacional, como a ocupação das superséries no horário das 23h na Globo no Brasil, o alto consumo das coproduções internacionais em plataformas outras que a TV aberta, como *Narcos* na Netflix, e o fenômeno das novelas turcas, que foram veiculadas no Brasil, México, Equador, Estados Unidos, Peru, Uruguai, Argentina e Chile.

Os países que produziram mais horas de ficção nacional foram Brasil e México, apesar de este último apresentar queda contínua na produção, pois liderava esse *ranking* desde 2011. As ficções brasileiras continuam merecendo destaque, como nos anos anteriores, por ocupar os sete primeiros lugares na tabela dos 120 títulos mais vistos em 2015, nos países que fazem parte da rede Obitel. As telenovelas continuam sendo o formato mais produzido, porém, diferente dos anos anteriores, houve uma forte diminuição na produção de séries, que perderam força para formatos de narrativa curta, como minisséries e telefilme, especialmente na Argentina e no Brasil. Os telefilmes tiveram seu crescimento graças à elevada produção do Brasil devido à comemoração dos 50 anos da Globo, em que a emissora exibiu inúmeras ficções de sucesso reeditadas nesse formato.

O tema do ano do *Anuário Obitel 2016* foi a “(Re)Invenção de Gêneros e Formatos da Ficção Televisiva”. Apesar de o gênero ser uma classificação que pretende organizar o conteúdo em categorias, nem sempre são facilmente identificáveis e estáticos, e, por isso, merecem atenção dos pesquisadores do campo. Assim,

O conceito de gênero na teoria e na prática surge, muda e declina por razões históricas. Cada gênero é composto de textos que se acumulam, que se agrupam como processo, e não como uma determinada categoria. Os gêneros são categorias abertas. Cada elemento altera o gênero para adicionar, contradizer, ou promover a mudança de seus constituintes, especialmente para os membros que fecham com ele [...]⁵.

Martín-Barbero (1993)⁶ afirma que gênero é o lugar onde acontece a osmose entre os formatos comerciais e as matrizes culturais. Sendo assim, o gênero seria uma estratégia de comunicação, uma forma de organizar e compreender as competências dos emissores e dos receptores. Para Mittell (2004)⁷, a discussão de gênero televisivo diz respeito a processos culturais, assim, tanto o gênero quanto o formato são construções sociais, e muitas vezes, hierarquias de gosto⁸. Dessa forma, em tempos de mudança é imprescindível que se atente para as novas práticas de audiência e como estas afetam as dinâmicas da narrativa e as regras de gênero.

Portanto, em 2015 o Obitel observou que as narrativas de longa serialidade como as telenovelas, que possuem reconhecida estrutura melodramática, ainda são as principais representantes no espaço ibero-americano. Na Argentina, o formato telenovela ainda se impõe, mas a televisão no país começou a experimentar outras estratégias para suprir a demanda das múltiplas telas, como programas em redes sociais e *sites*. No Brasil, o destaque foi para os exemplos importantes que equilibram as formas *serial* e *série* nas telenovelas *A Regra do Jogo* (Globo, de João Emanuel Carneiro) e *Verdades Secretas* (Globo, Walcyr Carrasco). A primeira trouxe uma explícita tensão entre capítulo e episódio, visto que “cada capítulo foi numerado e recebeu título que aludia aos acontecimentos do dia”⁹, e a segunda, utilizou o formato telenovela na elaboração de ganchos contundentes no final de cada capítulo, associados ao formato *série* para encadear as ações dramáticas de cada núcleo da trama.

A telenovela ainda é a principal narrativa televisiva no espaço ibero-americano, no que diz respeito ao formato de longa serialidade. Mas está acompanhada pelo aumento das multitelas, bem como o crescimento do VoD. Houve o crescimento também de serviços *streaming* em todos os países integrantes da rede, tendo inclusive, algumas produções elaboradas especialmente para essas novas plataformas. As coproduções demonstram uma hibridização de televisão e cinema tanto em seus aspectos técnicos como narrativos, sendo os Estados Unidos o país que mais realizou esse tipo de produção.

Desde o anuário de 2010, os pesquisadores focam de forma sistemática no fenômeno da ficção expandida nas múltiplas telas e, no anuário de 2016, houve uma validação de tendências como a diversificação e a hibridização de gêneros e formatos na ficção televisiva ibero-americana. Tais transformações devem crescer ainda mais, seja devido a estratégias mercadológicas ou pelas mudanças na forma de contar as histórias. Isso porque a reinvenção de gêneros e formatos em todos os países acaba por responder às novas demandas postas pelas, também novas, modalidades de consumo. Dessa maneira, cada vez mais

5. COHEN, 1986 apud CREEBER, Gleen. Introduction of Genre Theory. In: CREEBER, G.; MILLER, T.; TULLOCH, J. (eds.). *The Television Genre Book*. Londres: BFI and Palgrave Mac Millan, 2008.

6. MARTÍN-BARBERO, Jesús. Latin America: Cultures in the Communication Media. *Journal of Communication*, 43(2), 1993.

7. MITTELL, Jason. A Cultural Approach to Television Genre Theory. In: ALLEN, R.; HILL, A. (eds.), *The Television Studies Reader*. Nova York: Routledge Taylor & Francis Group, 2004.

8. BOURDIEU, Pierre. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Nova York: Routledge, 2010.

9. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; OROZCO GÓMEZ, Guillermo, op. cit., p. 89.

é preciso atentar para tais transformações e reinvenções para que seja possível apreendê-las, compreendê-las, principalmente porque estas podem cada vez mais influenciar as futuras produções ficcionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste**. Nova York: Routledge, 2010.

CREEBER, Gleen. Introduction of genre theory. In: CREEBER, G.; MILLER, T., TULLOCH, J. (eds.). **The Television Genre Book**. Londres: BFI and Palgrave Mac Millan, 2008.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; OROZCO GÓMEZ, Guillermo (orgs.). **Anuário Obitel 2016 — (Re) Invenção de Gêneros e Formatos da Ficção Televisiva**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Latin America: Cultures in the Communication Media. **Journal of Communication**, 43(2), 1993.

MITTELL, Jason. A Cultural Approach to Television Genre Theory. In: ALLEN, R. e HILL, A. (eds.), **The Television Studies Reader**. Nova York: Routledge Taylor & Francis Group, 2004.

Atividades com Comunicação & Educação – Ano XXI – n. 2

Ruth Ribas Itacarambi

Doutora pela Faculdade de Educação da USP. Educadora aposentada do IME-USP.

Coordenadora do grupo GCIEM (Grupo Colaborativo de Investigação em Educação Matemática)

Professora do curso de pós-graduação da Faculdade Oswaldo Cruz.

E-mail: acarambi@usp.br

Nós vivemos no mundo e com o mundo. E que mundo é esse? É aquele que é trazido até o horizonte de nossa percepção, até o universo de nosso conhecimento. Afinal, não podemos estar "vendo" todos os acontecimentos, em todos os lugares. É preciso que "alguém" os relate para nós.¹ (Baccega, Maria Aparecida)

A Educomunicação é o tema próprio da revista; seu objetivo, como o próprio nome diz, é dialogar com o público sobre esse espaço, já construído, onde Educação e Comunicação se encontram. Segundo seus editores, trata-se de um espaço cuja ação está presente em cada sala de aula, em cada grupo de pessoas, em cada um de nós. Embora o caminho entre as ideias e a realidade seja longo, como vimos no artigo de Solange Puntel Mostafa: "Citações epistemológicas no campo da educomunicação"² na contribuição para a reflexão sobre a construção do campo da Educomunicação, a autora identifica as áreas de origem e contribuições da Comunicação e aponta a falta de referências autorais na área da Educação.

Na edição anterior, apresentamos a proposta curricular do MEC para o Ensino Básico: Base Nacional Currículo Comum (BNCC) que contempla a reflexão sobre a Educomunicação com o artigo de Ismar de Oliveira Soares: "A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico"³. O artigo que trata do momento histórico na definição das políticas de Educação, no Brasil, 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.

Nesta edição retomamos o tema, selecionamos o artigo: "Precisamos de uma revolução educacional para transformar o mundo", entrevista com Ignacio Aguaded (catedrático da Universidade de Huelva, Espanha – Grupo Comunicar) que apresenta um panorama da Educomunicação na Europa. Segundo o entrevistado, a Europa é um continente com 30 países que contam com políticas

1. BACCEGA, Maria Aparecida. Do mundo editado à construção do mundo. *Comunicação & Educação*, São Paulo, CCA/ECA/USP/Moderna, n. 1, set./dez. 1994.

bastante diferentes, fundamentalmente planejadas por seus governos. As ações do Parlamento Europeu e da Comissão Europeia têm sido muito influente na última década. Várias foram, nos últimos anos, as normativas do Parlamento, sendo a mais importante a Recomendação 2009/625/CE, de 20 de agosto de 2009, que versa sobre a alfabetização midiática nos currículos educacionais. Entretanto, as políticas e iniciativas em Educomunicação nos diferentes países europeus seguem caminhos próprios.

Apresentamos a atividade que visa discutir a construção negativa da imagem do professor pela mídia, tendo como referência o artigo: "O jornalismo e professores: os jogos de imagens", de Katia Zanvetor Ferreira.

Para entender o professor em sua prática pedagógica é preciso contextualizá-lo no espaço: Brasil. Começamos com os investimentos segundo o documento *Education at a Glance 2015*, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil está entre os países que mais fizeram investimentos públicos em educação nos últimos anos, cerca 6,6% do PIB (Produto Interno Bruto). Entretanto a coordenadora do projeto, Corinne Heckmann, avalia que o Brasil precisa melhorar a qualidade do sistema educacional⁴. Aqui cabem alguns dados importantes para entender as dificuldades dos professores, que resultam na sua imagem negativa nas mídias. Primeiro, a educação de um brasileiro é feita com um terço do valor gasto com um estudante dos países ricos aponta a OCDE⁵.

A Pesquisa em Financiamento da Educação com base em parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2010, aponta a necessidade do custo aluno/qualidade inicial (CAQi)⁶ ou o valor mínimo necessário por aluno para garantir uma educação de qualidade que atualizado por José Marcelino de Resende, professor da USP e presidente da Fineduca (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação) corresponde a R\$ 3.771. Nesse custo, estão inclusos o custo de professores com formação e salário adequados, limites mais baixos no número de crianças por sala, escolas com biblioteca, laboratórios de ciência e informática e quadra esportiva. O Censo Escolar de 2013 mostrou que 65% das escolas brasileiras não têm biblioteca, 48% das unidades públicas ainda não têm computadores para uso discente; só 50,3% têm acesso à internet, há um computador para cada 34 alunos e a banda larga está presente em 40,7% das unidades.

O artigo seguinte nos leva a fazer a reflexão sobre cultura. Segundo Santaella (2003)⁷, há duas concepções básicas de cultura, as humanistas e as antropológicas. "As primeiras são seletivas, concebendo como culturais apenas segmentos da produção humana em detrimento de outras. As antropológicas são não seletivas, consideram o termo cultura à trama da vida humana numa dada sociedade, a herança social inteira e qualquer coisa que possa ser adicionada a ela."

É na perspectiva antropológica que vamos propor a atividade sobre o artigo: "*Rap* da roça – Diálogos políticos entre a juventude do campo e da cidade", de Pablo Nabarrete Bastos, que tem como foco o nível de luta pela hegemonia na arte e na cultura, a partir das narrativas de jovens camponeses, traz a discussão

2. MOSTAFA, Solange Puntel. Citações epistemológicas no campo da educomunicação, *Comunicação & Educação*, São Paulo, CCA/ECA/USP, n. 24, 2002.

3. SOARES Ismar de Oliveira. A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. *Comunicação & Educação*, São Paulo, CCA/ECA/USP, v. 21, n. 1, 2016.

4. "Education at a Glance 2014", OCDE.

5. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/09/140908_relatorio_educacao_lab>. Acesso em: 9 dez. 2016.

6. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/cne-aprova-resolucao-que-cria-o-caqi/n1237609290370.html>>. Acesso em: 9 dez. 2016.

7. SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano*. São Paulo: Paulus, 2003.

sobre a concepção de cultura popular como a cultura do povo, do senso comum, concepção de mundo e vida que existem concretamente,

As atividades nesta edição estão organizadas da seguinte forma:

PRIMEIRA ATIVIDADE

Educomunicação: as possibilidades para a educação midiática

A atividade está organizada para os cursos de graduação como os cursos de Comunicação e Jornalismo, Pedagogia e cursos de licenciaturas das diferentes áreas, tem como apoio o artigo "Precisamos de uma revolução educacional para transformar o mundo", entrevista com Ignacio Aguaded, que apresenta um panorama da Educomunicação na Europa. Está organizada na seguinte sequência didática:

1. Propor a leitura do artigo tendo como roteiro a discussão das questões:
 - Como o entrevistado relaciona Educomunicação e Educação Midiática?
 - Na entrevista, como é apresentada a inter-relação entre a Comunicação e a Educação na Europa?
 - Do ponto de vista do entrevistado, como as políticas de comunicação para a educação e educação para as mídias estão sendo realizadas na Europa?
 - Qual o relato do entrevistado sobre a Educomunicação e como ele vê a ampliação do debate sobre ela?
 - Na opinião do entrevistado, a questão da tecnologia resolve o problema da educação?
 2. Fazer a síntese das considerações, em grupo. Nos mesmos grupos, discutir os itens abaixo, abordados no artigo, tendo como panorama o Brasil:
 - Educomunicação e Educação midiática.
 - A tecnologia resolve o problema da educação?
- Como subsídio para a discussão do primeiro item, sugerimos o artigo de Ismar de Oliveira Soares: "A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico"⁸.
3. Consultar a revista *Comunicar* (www.revistacomunicar.com) e selecionar os artigos que relacionam Educomunicação e Educação midiática.
 - Conversar com os alunos sobre o relato do entrevistado de sua experiência no Grupo Comunicar?
 4. Como o entrevistado vê os ajustes dos atuais projetos de educação formal às demandas do século XXI?

8. SOARES Ismar de Oliveira. A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. *Comunicação & Educação*, São Paulo, CCA/ECA/USP, v. 21, n. 1, 2016.

5. Você concorda com a consideração do autor: “A educação, como dizia Paulo Freire, é a arma da transformação social mais importante que temos à nossa disposição, temos de saber utilizá-la para melhorar nosso futuro e o dos demais”.

SEGUNDA ATIVIDADE

A imagem do professor no espelho da mídia

O artigo que subsidia esta atividade é "O jornalismo e professores: os jogos de imagens", de Katia Zanvettor Ferreira. Está relacionado à problematização de duas ideias, apresentar os dados das fontes de informação sobre educação e as análises dos textos jornalísticos com os sentidos construídos sobre o professor.

O estudo do tema está organizado na atividade a seguir, que é destinada, aos professores e alunos do ensino médio e aos diversos professores de cursos de graduação.

1. Leitura crítica do artigo, enfatizando os seguintes itens:
 - Qual é o referencial teórico proposto pela autora? E o porquê da escolha desse referencial?
 - Qual é o recurso utilizado pelo jornalismo para produzir uma imagem positiva de si?
 - Por que a imagem dos professores é apresentada sob uma perspectiva negativa?
 - Por que existe uma crescente proposição de exclusão dos professores e substituição desses profissionais por outros como saída para os problemas da educação.
2. Fazer a síntese das considerações em sala de aula. Para os alunos do ensino da escola básica discutir qual é a imagem que eles têm dos professores que fazem ou fizeram parte de seu processo de ensino e aprendizagem e pedir para que justifiquem sua opinião.

Na continuidade da atividade propomos dois momentos; o da análise da autora sobre a pesquisa feita na revista *Nova Escola* (2001 a 2004) e depois nos seus próprios dados a partir dos textos publicados na versão impressa do jornal *Folha de S.Paulo* entre janeiro de 2009 e janeiro de 2010

No primeiro momento, a autora informa a pesquisa feita por Rocha (2007)⁹ que analisou 48 exemplares da revista *Nova Escola*, publicação da Editora Abril, e observa que Rocha aponta a tendência pela construção negativa da imagem do professor. Para chegar a essa conclusão analisou os “relatos de experiência”, “experiências relatadas” e identificou a divulgação ao leitor da importância de se copiar uma figura mítica: o professor ideal.

9. ROCHA, Andreza Roberta. *Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola (2001-2004): modelo de professora ideal*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

3. Em grupo pedir para os alunos escolherem algumas revistas atuais da *Nova Escola* e verificarem nos relatos de experiências e de experiências relatadas como é apresentada a figura do professor.
4. Fazer a síntese das considerações e discutir as conclusões que a autora do artigo em questão, Ferreira, apresenta:
 - Utilizando como metodologia a análise dos relatos – tanto de experiência como experiência relatada –, a pesquisadora pode constatar a existência e a divulgação de um “modelo de professor ideal”.
 - Apontou que, para a revista, o professor brasileiro precisa de um guia externo e este guia seria a própria revista.

Num terceiro momento, propomos a leitura do item: *Encadeamento de sentido* do artigo proposto para as atividades.

5. Fazer a leitura dos quadros:
Quadro 1 – *Corpus* principal de análise e
Quadro 2 – Principais trechos das 14 matérias selecionadas e analisadas
Selecionamos alguns itens do quadro 1, título do texto, e sua relação com os conteúdos do quadro 2, trecho destacado, para a discussão em pequenos grupos.

País forma cada vez menos professores.

Pesquisadores da área de educação afirmam que a **falta de interesse em ser professor** ocorre principalmente em razão dos baixos salários pagos no magistério e à pouca valorização social da carreira.

MEC quer tornar mais rigorosa a seleção dos futuros professores

Sem esse mínimo de garantias, cada **vez menos talentos** estarão dispostos a seguir a carreira de professor, decisiva para reduzir a iniquidade social no país.

Com esse salário quem quer ser um professor?

Sabe-se, a partir de um estudo da consultoria McKinsey, que os países com melhor desempenho educacional são os que selecionam para suas escolas os profissionais **mais bem capacitados**. Para isso, não há dúvida de que a remuneração é um fator essencial.

Valorização Docente

A valorização é crucial para que a profissão se torne mais atrativa entre os formandos com bom desempenho nas faculdades.

Observação: o professor pode selecionar outros itens que forem de interesse dos alunos, o objetivo é provocar a reflexão sobre a situação do professor. Mantivemos o negrito do texto como está no artigo.

TERCEIRA ATIVIDADE

Rap da roça ou hip hop

A atividade é sobre o artigo: "*Rap da roça – Diálogos políticos entre a juventude do campo e da cidade*", de Pablo Nabarrete Bastos, que tem como foco o nível de luta pela hegemonia na arte e na cultura. A partir das narrativas de jovens camponeses, traz a discussão sobre a concepção de cultura popular como a cultura do povo, do senso comum, concepção de mundo e vida que existem concretamente. Tem como público-alvo os alunos do ensino médio e alunos de diferentes graduações, e está organizada na seguinte sequência didática:

1. Solicitar que os alunos individualmente escrevam o que entendem por cultura e identifiquem diferentes expressões culturais a partir de suas escritas.
2. Discutir em grupo as definições dos alunos e fazer um painel das expressões culturais elencadas.
3. Propor a leitura do artigo de Pablo Nabarrete Bastos García ressaltando os seguintes itens:
 - A noção de cultura apresentada pelo autor no artigo.
 - As expressões culturais que são abordadas no texto.
 - A linguagem musical e sua relação no debate entre tradição e modernidade.
 - No texto, como é apresentado a organização do setor de cultura do MST e qual é seu objetivo.
4. Fazer um painel das considerações e comparar com o painel do item 2.
5. Discutir as origens, as semelhanças e as diferenças do *rap* e do *hip hop*, tendo como apoio o artigo e os sites:
 - www.significados.com.br/hip-hop
 - https://pt.wikipedia.org/wiki/Rap_no_Brasil
6. Com as informações acima escreva como o *rap* e/ou *hip hop* se manifesta na cultura brasileira.
7. Em pequenos grupos, criar um *rap*, gravar e apresentar para o grupo.