

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 22, n. 1 (jul – dez. 2016). — São Paulo: CCA-ECA-USP, 2017 — 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

Diretor: Prof. Dr. Eduardo Henrique Soares Monteiro

Vice-Diretora: Profa. Dra. Brasilina Passarelli

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Chefe: Profa. Dra. Maria Cristina Mungioi

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

CONSELHO EDITORIAL

Adilson José Ruiz (Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, Brasil), Adilson Odair Citelli (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Albino Canelas Rubim (Universidade Federal da Bahia - UFBA, Brasil), Antonio Fausto Neto (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Benjamin Abdala Jr (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Círcia Maria Khroling Peruzzo (Universidade Metodista de São Paulo, Brasil), Christa Berger, Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Cremilda Medina (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Alberto Efendy Maldonado (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Isaltina Maria de Azevedo Mello Gomes (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil), Ismar de Oliveira Soares (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Irene Tourinho (Universidade Federal de Goiás — UFG, Brasil), Itânia Maria Mota Gomes (Universidade Federal da Bahia, Brasil), João Freire Filho (Brasil), José Luiz Braga (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), José Marques de Melo (Universidade de São Paulo — USP e Universidade Estadual de São Paulo — Unesp, Brasil), Luiz Claudio Martino (Universidade de Brasília, Brasil), Marcius Freire (Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, Brasil), Margarida M. Krohling Kunsch (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Maria Aparecida Baccega (Universidade de São Paulo — USP e Escola Superior de Propaganda e Marketing — ESPM, Brasil), Maria Cristina Castilho Costa (Universidade de São Paulo — Escola de Comunicações e Artes, Brasil), Marília Franco (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Mayra Rodrigues Gomes (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Prof. Dra. Maria Immacolata Vassallo de Lopes (ECA-USP), Muniz Sodré Cabral (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil), Nilda Jacks (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Brasil), Raquel Paiva Araújo Soares (Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, Brasil), Rosane Rosa (Brasil), Renata Pallottini (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Rosa Maria Dalla Costa (Universidade Federal do Paraná — UFPR, Brasil), Roseli Figaro (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Dra. Ruth Ribas Itacarambi (Universidade de São Paulo — USP, Faculdade Oswaldo Cruz — FOC e Instituto Singularidades, Brasil), Suely Fragoso (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Vera França (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil).

CONSELHO DE COLABORADORES INTERNACIONAIS

Ancizar Narvaez Montoya (Universidad Pedagógica Nacional — Bogotá, Colômbia), Cristina Baccin (Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nacional do Centro da Prov. de Buenos Aires, Argentina), Francisco Sierra Caballero (Centro Internacional de Estudos Superiores para América Latina — Ciespal, Quito, Equador), Graca dos Santos Costa (França), Giovanni Bechelloni (Universidade de Florença, Itália), Guillermo Orozco Gómez (Universidade de Guadalajara, Jalisco, México),

Isabel Maria Ribeiro Ferin Cunha (Universidade de Coimbra, Portugal), Jesús Martín-Barbero (Universidad Nacional de Colombia Consultor de Política Cultural para UNESCO, OEI e CAB, Colômbia), Jorge A. Gonzalez Sanchez (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Prof. Dr. Ignacio Aguaded (Universidade de Huelva, Espanha), Lúcia Villela Kracke (Chicago State University, Estados Unidos da América do Norte), Luiz Renato Busato (Université Shendhal Grenoble — Institut de la Communication et des Médias, França), Dr. Marcial Murciano (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha), María Teresa Quiroz Velasco (Universidad de Lima, Peru), Milly Buonanno (Department of Communication and Social Research at La Sapienza University of Rome, Itália), Raúl Fuente Navarro (Universidad de Guadalajara, México), Valerio Fuenzalida, Pontificia Universidade Católica do Chile, Chile).

Editores: Adilson Odair Citelli e Roseli Figaro

Comissão de publicação: Adilson Odair Citelli, Ismar de Oliveira Soares, Maria Aparecida Baccega, Maria Cristina Castilho Costa, Maria Immacolata Vassallo de Lopes, Roseli Figaro.

Editora-executiva: Cláudia Nonato — MTB 21.992

Jornalista responsável: Ismar de Oliveira Soares — MTB 10.104



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

Bases de indexação:

LATINDEX: <http://latindex.unam.mx/latindex/ficha?folio=21898>

SIBI: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/>

MIAR: <http://miar.ub.edu/issn/0104-6829>

JOURNAL FOUR FREE: <https://journals4free.com/?q=2316-9125&x=0&y=0>

Diagramação: Balão Editorial

Produção de arte: Balão Editorial

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

Revisão: Balão Editorial

Pareceristas desta edição:

Ademilde Sartori
Adilson Citelli
André Lemos
Marciel Consani
Maria Ignes Magno
Rafael Grohmann
Ricardo Jorge Lucas
Roseli Figaro

EDITORIAL

Ao longo destes mais de vinte anos de existência, a revista Comunicação & Educação vem promovendo mudanças e ajustes que permitam manter a qualidade acadêmica e o significado científico do periódico. O caráter inovador de publicação voltada aos estudos, à pesquisa, à reflexão, às experiências nas interfaces educacionais foi iniciado na forma papel e posto à disposição do público através de assinaturas e distribuição em livrarias de todo o país, chegando à modalidade presente em suporte digital, aberta aos interessados em pensar acerca dos inúmeros vínculos da comunicação com a educação. No bojo destas transformações estamos realizando outros ajustes de percurso, cujos primeiros resultados já se revelam neste número, como a retirada da apresentação, suprida pelo Editorial, a inclusão da seção de Resenha Crítica, o aumento na quantidade de artigos — serão oito no total —, modificações e ampliações no Conselho Editorial, tanto nacional como internacional, e novas indexações em bases de dados dentro e fora do Brasil.

A revista que sairá no segundo semestre do corrente ano aceitará artigos com até trinta e cinco mil caracteres — o padrão em vigor estabelecia o limite de vinte e cinco mil —, ampliando, desta maneira, a possibilidade de os autores exporem com mais vagar as suas reflexões e pesquisas. Em momento complexo da vida brasileira, quando uma agenda regressiva atinge miríades de direitos sociais, com sensíveis impactos na área de educação e necessidade de repensar os projetos existentes no campo da comunicação, é preciso garantir os espaços para o debate público qualificado, mister no qual se alinha a nossa revista.

Esperamos que as alterações em curso permitam à Comunicação & Educação continuar exercendo papel de pioneirismo na área em que atua, respondendo às demandas da comunidade científica e aos interesses dos leitores. Aproveitamos para agradecer a colaboração e continuar contando com a confiança dos autores que têm enviado os seus artigos para serem por nós publicados. Deixamos os nossos agradecimentos aos membros do Conselho Editorial que estiveram conosco até o presente número. E damos boas-vindas ao que estão chegando.

Os Editores.

Sumário

ARTIGOS NACIONAIS / NATIONAL ARTICLES

As periferias digitais: mobilização para além da resistência / Digital Outskirts: Mobilization Beyond Resistance <i>Marco Antonio Bin</i>	7
Interfaces da Comunicação e da Educação na escola: a experiência do CAP-UFRJ em diálogo com alunos e professores / Communication and Education's Interface at School: Cap-UFRJ's Experience in Dialogue with Students and Teachers <i>Beatriz Becker</i>	21
Educomunicação: Histórias em quadrinhos no ensino de Artes / Educommunication: Comics in the Teaching of Visual Arts <i>José Luiz dos Santos, e Roberto Elísio dos Santos</i>	31
Rádio educativo — percepções a partir dos coordenadores do Programa Mais Educação / Educative Radio — Perceptions from the Coordinators of Programa Mais Educação <i>Edgard Patrício</i>	43
Educação para a comunicação e redes sociais: proposta de trabalho com a linguagem cinematográfica / Communication and Social Media Education: A Proposal to Work with Cinematographic Language <i>Mariana Pícaro Cerigatto e Lígia Beatriz Carvalho de Almeida</i>	53
Inovações no ensino híbrido: uma perspectiva a partir da teoria ator-rede / Innovation in Blended Learning: A Actor-Network Theory Perspective <i>Alan Cesar Belo Angeluci e Marcello Cacavallo</i>	63
<i>Velho Chico</i> : narrar para audiências desatentas — dilemas e desafios / <i>Velho Chico</i> : Storytelling for Inattentive Audiences — Challenges and Dilemmas <i>Antonio Helio Junqueira e Maria Aparecida Baccega</i>	75

ARTIGO INTERNACIONAL / INTERNATIONAL ARTICLE

A importância dos dados para o jornalismo local / The Importance of Data in Local Journalism <i>Damian Radcliffe</i>	85
---	----

ENTREVISTA / INTERVIEW

Por uma alternativa crítica para a comunicação educativa na América Latina (Entrevista com Francisco Sierra Caballero, diretor geral do Ciespal) / A Critical Alternative for Communicative Education in Latin America (Interview with Francisco Sierra Caballero, Ciespal CEO) <i>Roseli Figaro e Ana Flavia Marques</i>	99
--	----

RESENHAS CRÍTICAS / CRITICAL REVIEWS

- Uma leitura das adaptações de *Vidas secas* (1963) e *A Hora da Estrela* (1985) para o Cinema / An Analysis of the Cinematographic Adaptations for *Vidas Secas* (1963) and *A Hora da Estrela* (1985)
Maria Ines Carlos Magno.....111
- Quase impublicável: obras divergentes, relevantes e, sobretudo, simpáticas à pichação em São Paulo / Almost Unpublishable: Works that are Divergent, Relevant and, above all, Sympathetic to Graffiti in São Paulo
Marcos Zibordi127

POESIA / POETRY

- Waly Salomão: a poesia da inquietação / Waly Salomão: Poetry of Restlessness
Arlindo Rebechi Junior.....135

EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE

- O percurso dos educadores entre a pedagogia convencional e o ensino conectado — estudo de caso do projeto GENTE / Educators' Path Between the Traditional Pedagogy and Blended Learning — GENTE Project's Case Study
Wagner da Silveira Bezerra e Alexandre Farbiarz.....147

DEPOIMENTO / TESTIMONY

- Olhares jornalísticos / Journalistic Point of View
Dulcília Buitonni157

ATIVIDADES EM SALA DE AULA / ACTIVITIES IN THE CLASSROOM

- Atividades em *Comunicação & Educação* — Ano XXII — n. 1 / Activities in *Communication & Education* — Year XXII — n. 1
Ruth Ribas Itacarambi.....165

As periferias digitais: mobilização para além da resistência¹

Marco Antonio Bin

Doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP; professor no curso de Comunicação Social da FIAM-FAAM Centro Universitário e integrantes do Grupo de Pesquisa em Memória, Comunicação e Consumo (MNEMON) do PPGCOM da ESPM.

E-mail: marcobin@gmail.com

Resumo: Tendo como referência as periferias urbanas, torna-se importante averiguar os avanços dos processos comunicacionais, naquilo que Henry Jenkins cunhou como cultura participativa, descrevendo a produção cultural e as interações sociais comunitárias, e, assim, identificar a vontade própria de experiência dos jovens como sujeitos empíricos. Ao recuperar os sentidos da segregação urbana que definem a desigualdade social e econômica na região metropolitana de São Paulo, o texto propõe discutir a realidade das periferias a partir da incorporação da tecnologia digital. Para além das transformações nos comportamentos cotidianos, as distintas plataformas de comunicação mobilizam a produção de conteúdo dos sujeitos de discurso, ao tempo que inscrevem na comunidade práticas culturais e demandas políticas em sintonia com os processos de consumo simbólico e material da contemporaneidade.

Palavras-chave: periferias; mobilização social; informação; redes digitais; São Paulo.

Abstract: Taking the urban peripheries as reference, is important to notice communicational processes' progress — in what Henry Jenkins calls participatory culture — describing cultural production and social interaction in the community and, therefore, to identify the young people's own desire for experience as empirical subjects. In recovering the meanings of urban segregation that defines social and economic inequality in the metropolitan region of São Paulo, the article proposes to discuss the reality of the peripheries under the communicational and creative aspect of themselves, from the incorporation of digital technology. In addition to the transformations in daily behavior, the different communication platforms mobilize the content production of the subjects of discourse, while inscribing in the community cultural practices and political demands in tune with the processes of symbolic and material consumption of contemporaneity.

Keywords: peripheries; Social mobilization; information; Digital networks; Sao Paulo.

1. SÃO PAULO, CRESCIMENTO E SEGREGAÇÃO

O posicionamento estratégico de São Paulo como centro financeiro, em razão da cultura do café que se esparramava por todo o oeste do estado, e próximo a o porto de Santos, que oferecia a imediata exportação do produto, permitiu que a cidade crescesse de modo vertiginoso, e de uma pequena

Recebido: 21/11/2016

Aprovado: 18/02/2017

1. Texto, com modificações, apresentado no Seminário FESPSP "Cidades conectadas: os desafios sociais na era das redes", de 17 a 20 de outubro de 2016.

cidade com cerca de 30 mil habitantes em 1870, passou a mais de 230 mil em 1900 e a 579 mil habitantes em 1920. Todo esse crescimento foi impulsionado pela forte chegada de um grande contingente de imigrantes europeus, principalmente italianos. Para se ter uma ideia dessa presença, na virada do século aproximadamente a metade da população da cidade era constituída de estrangeiros². O forte processo de imigração nesse período ocorreu em razão da política governamental que incentivou a importação de trabalhadores brancos europeus para substituir a mão de obra negra, em um procedimento de fundo étnico, que visava, sobretudo, ao “branqueamento” da população brasileira³.

Nesse período, São Paulo era uma cidade concentrada e aproximadamente 80% das moradias eram alugadas⁴. A elite que se origina da riqueza do café e do comércio dinâmico, logo busca se afastar do ambiente de promiscuidade e doenças ao se deslocar para áreas mais afastadas, em exclusivos empreendimentos imobiliários como o bairro de Higienópolis, assim nomeado em clara alusão às suas melhores condições de higiene.

O período subsequente, entre 1930 e 1980, registra a formação dos primeiros assentamentos populares em regiões mais distantes, as primeiras periferias da cidade. Conforme James Holston⁵, aqui o conceito de periferia “refere-se a relações de dependência mútua — a produções sociais do espaço — nas quais as partes componentes definem umas às outras por meio de mecanismos de dominação e resposta”. Aprofunda-se com o passar dos anos a segregação residencial, que se aprofunda com a chegada dos migrantes nordestinos nos anos 1950, que “foram forçados a construir seus lares em periferias mais distantes, definindo um processo de segregação espacial centrífugo e de diferenciação da cidadania (op. cit., p. 208)”.

Para Flávio Villaça, o processo de segregação em São Paulo se dará em torno do que ele denomina de “quadrante sudoeste”, ou em outras palavras, a centralidade original da cidade, definida pelo sítio original na região da Sé, sofre um deslocamento espacial no sentido sudoeste, alcançando a região da avenida Paulista e mais recentemente a região da avenida Luís Berrini. Trata-se de uma expansão definida pelos interesses históricos da classe média e pelo capital imobiliário, proporcionando uma área de segregação que atrai os equipamentos urbanos e estabelecem uma dominação sobre o espaço intraurbano como um todo. Segundo Villaça⁶,

[...] Assim, a luta de classes pelo domínio das condições de deslocamento espacial consiste na força determinante da estruturação do espaço intraurbano. Nem sempre as burguesias procuram o “perto” em termos de tempo e distância. Às vezes elas se afastam na busca de grandes lotes e ar puro, por exemplo, mas mesmo quando isso ocorre há limites para esse afastamento. Nesses casos, elas procuram trazer para perto de si seu comércio, seus serviços e o centro que reúne os equipamentos de comando da sociedade — e isso não por razões simbólicas ou de status, mas pela razão muito prática de que elas o frequentam intensamente e nele exercem muitos de seus empregos.

2. Incluindo-se aqui a presença de sírios-libaneses e japoneses.

3. De acordo com o prof. Kabengele Munanga, ao citar Nina Rodrigues, “a imigração estrangeira para o Brasil (diz respeito) ao projeto de hegemonia do Brasil branco em relação ao eventual Brasil negro e mestiço. (Nina Rodrigues) associa a estagnação, o atraso de certas áreas, à alta concentração de sua população negra e mestiça: o progresso, a modernização da área meridional do país (está associada) à predominância da população branca. (MUNANGA, Kabengele. Negros e mestiços na obra de Nina Rodrigues. In: ALMEIDA, Adroaldo; SANTOS, Lyndon; FERRETTI, Sergio. *Religião, Raça e Identidade*. São Paulo: Ed. Paulinas, 2009, pp. 15-35, p. 31.)

4. CALDEIRA, Teresa. *Cidade de Muros — Crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Editora 34/Edusp, 2000.

5. HOLSTON, James. *Cidadania Insurgente — Disjunções da democracia e da modernidade no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 2013, p. 199.

6. VILLAÇA, Flávio. *Espaço Intraurbano no Brasil*. São Paulo: Estúdio Nobel/Fapesp, 2001, p. 329.

O padrão de urbanização se modifica, a cidade se dispersa, as classes sociais passam a viver longe uma das outras: os pobres migram para as periferias; a classe média e alta ocupam os bairros centrais, mais equipados, em um processo de segregação social que se acentua ao longo das cinco décadas seguintes. O sistema de transportes também se modifica, cada vez mais os bondes desaparecerão, o ônibus chegará a espaços mais distantes, muitas vezes vazios, para atender aos crescentes fluxos de trabalhadores pobres, e o automóvel circunscreve-se aos ricos.

A cidade se verticaliza com a exploração imobiliária e a partir dos anos 1960, a classe média passa a ocupar apartamentos recém-construídos e financiados pelo SFH⁷, aprofundando o padrão de segregação urbana. Nos anos 1970, para Teresa Caldeira⁸, temos o seguinte panorama urbano:

Os pobres viviam na periferia, em bairros precários e em casas autoconstruídas; as classes média e alta viviam em bairros bem equipados e centrais, uma porção significativa delas em prédios de apartamentos. O sonho da elite da Velha República⁹ fora realizado: a maioria era proprietária de casa própria e os pobres estavam fora do seu caminho.

Os pobres, esquecidos e empurrados para as periferias cada vez mais distantes, se mobilizam com a abertura política (1979) para retomar as mobilizações por direitos civis e moradias, embora as dificuldades para o financiamento da casa própria persistam¹⁰. A autoconstrução torna-se dispendiosa ao longo dos anos 1980, e embora em ritmo menor que no período 1950-1970, ela prosseguirá, sobretudo nos extremos da cidade, onde o preço do lote de terra é mais barato e o controle público menos rigoroso (Kowarick, 2009). As dificuldades econômicas do período, que culminam com a grave crise financeira mundial de 1982 e a consequente declaração da moratória da dívida por parte do governo brasileiro, elevam o número de moradores das favelas na cidade e tal como a designação *periferias*, no plural, as favelas devem ser assim compreendidas, espaços diferenciados, múltiplos, ambientes com diferentes padrões sociais e distintos patamares de desigualdade, como diz Kowarick¹¹,

As favelas e seus habitantes devem ser vistos no plural, pois não só são diferentes entre si, como, num mesmo aglomerado é frequente se encontrar padrões socioeconômicos e urbanísticos bastante diversos: elas constituem microcosmos que espelham os vários graus de desigualdade presentes nos estratos baixos de sedimentação da sociedade e, assim, não podem ser vistas como mundos à parte e excluídas da cidade em que estão inseridas.

Nos anos 1990, São Paulo é uma cidade mais complexa e fragmentada, mantendo a segregação, mas o modelo centro-periferia, marcado pelo distanciamento geográfico entre pobres e ricos, ainda que permaneça em seus contornos gerais, passa a ver o surgimento de empreendimentos imobiliários para as classes média e alta expandir para as áreas fronteiriças, avançando em espaços habitados por pessoas das classes menos favorecidas, criando espaços de moradia de luxo sob a designação de condomínios, ou, conforme Caldeira, *enclaves fortificados*.

7. Sistema Financeiro de Habitação, órgão federal que financiava a aquisição da casa própria.

8. CALDEIRA, Teresa, op. cit., p. 228.

9. Trata-se do primeiro período republicano, que vai da proclamação da República, em 1889, até a Revolução conduzida por Getúlio Vargas, em 1930.

10. Esta situação permanecerá até o Governo Lula (2003-2011), quando novas formas de crédito popular para a compra da casa própria estarão ao alcance das classes de baixa renda.

11. KOWARICK, Lucio. *Viver em Risco* — sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil. São Paulo: Editora 34/Edusp, 2009, pp. 224-225.

É com esse panorama, centrado no crescimento de São Paulo ao longo do século XX, recuperando os sentidos de uma segregação urbana que marca a profunda desigualdade social e econômica paulistana¹², que proponho a discussão sobre o padrão urbano de hoje, a realidade das periferias do ponto de vista delas, em um momento de mudança de hábitos definida pela utilização da tecnologia digital, onde novas e antigas organizações populares, definidas em coletivos e movimentos sociais, incorporam em sua mobilização processos comunicacionais que projetam suas vozes para além da comunidade, consolidadas em páginas de compartilhamento e de relacionamento criadas nas redes digitais — ferramentas preciosas na reelaboração de identidades e na produção das narrativas. A seguir, veremos como o acesso à portabilidade digital multiplicou a mobilização sócio-cultural-política nas periferias, e, como sugere o título deste artigo, estendendo-a para além da resistência posicional dos seus ideais.

2. AS PERIFERIAS DIGITAIS E SUAS ARTICULAÇÕES CIDADÃS

Há alguns anos, ao redigir um projeto acadêmico que pretendia justificar a instalação de polos culturais em uma área ocupada no interior de São Paulo, desenvolvi uma abordagem em relação aos objetivos a serem desenvolvidos em duas comunidades carentes, Pinheirinho, assentamento com cerca de 2 mil famílias, e o Campo dos Alemães. Tratava-se de uma população destituída de lazer e entretenimento, com mínima infraestrutura para uma vida social mais digna. Abandonada pelo poder público, desenvolvia-se em meio a mais completa precariedade, como fornecedora de mão de obra de baixa remuneração para a cidade de São José dos Campos¹³. Corrompidas pela alienação dos meios hegemônicos de comunicação, amaciadas em seus anseios mais vitais, as pessoas sobrevivem o dia a dia.

A proposta da implantação do polo cultural teve a aspiração de apoiar o desenvolvimento de práticas culturais que trouxessem o convívio comunitário como elemento de integração dos bairros precários, despertando seus moradores para atividades que os mobilizassem cultural e politicamente. E, no caso, especificamente, para o trabalho com a construção poética, a interação pela palavra, ou como diria Paulo Freire¹⁴, a ação da palavra em linguagem e pensamento no mundo em que se vive — ou seja, a palavração. A poesia com o poder de confraternizar, de proporcionar o aprendizado bem como a consciência de se poder nomear o mundo, a partir da realização de saraus poéticos¹⁵.

As experiências de encontros culturais que conheci nas periferias paulistanas desenvolveram-se em bares, o espaço público por excelência (além dos templos religiosos) e a escolha do polo cultural no Pinheirinho ou no Campo dos Alemães poderia recair em uma escola pública, ampliando a força e o sentido simbólico deste espaço junto aos moradores. Para a iniciativa dar resultados,

12. Preconceito e xenofobia são sentimentos muito comuns encontrados nos bairros mais ricos, sempre em relação aos habitantes mais pobres, de origem nordestina. É importante lembrar que depois da chegada a São Paulo dos grandes contingentes migratórios europeus, no final do século XIX e princípios do século XX, nos anos 1940 e 1950 se deu início a uma grande onda migratória originária do Nordeste brasileiro, então a região menos desenvolvida do país, criando uma reação preconceituosa e xenófoba, onde no campo linguístico notabilizou-se a designação pejorativa “baianada” (referente ao estado nordestino da Bahia) para qualquer ação malfeita.

13. Conforme o Wikipédia, “em 2010, o seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) era de 0,807, considerando-se assim como elevado em relação ao país, sendo o 12º maior do Estado”. Localizadas do outro lado da rodovia Dutra, o Pinheirinho e o Campo dos Alemães eram geograficamente segregadas da área urbana principal da cidade.

14. FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979, p. 49.

15. Encontros de declamação literária.

seria importante convocar os artistas da *quebrada*¹⁶, dar-lhes a visibilidade e a responsabilidade da ação social em curso.

A poesia declamada poderia encontrar na escola o ambiente natural para se reproduzir junto a outras práticas culturais, como grupos musicais, de teatro, de dança, encontros gastronômicos, festas tradicionais, atividades de cidadania que podem surgir no vácuo dos saraus, ou despontar de modo independente. A escola pública teria, assim, o papel de irradiar os valores culturais locais, disseminando entre os moradores a naturalidade do aprendizado, sempre produzindo jovens educadores que pudessem atuar na formação dentro das comunidades.

Embora tivesse o desejo de contribuir com a mobilização cultural dos assentamentos, a demora em desenvolver o processo juntamente com os moradores prevaleceu, retardando de modo definitivo a observação participante que levantasse, junto à comunidade, seus problemas e suas prioridades como aspectos decisivos para a elaboração de um projeto comum. Também não foi considerada a possibilidade então possível e realizável (2010) de desenvolver o projeto amparado na dinâmica das redes digitais. De algum modo, reproduzia a presunção derivada de uma antropologia já superada, onde o objeto a ser estudado estimulava o olhar e a análise hierarquizada, ainda que bem-intencionada. Uma antropologia cujo distanciamento cultural produzia uma etnografia que eliminava o desconforto do estranhamento, e, assim, qualquer identificação com o grupo social estudado.

O ato revelador do olhar multicultural me alcançaria no verdadeiro convívio com os grupos em questão, que, me absorvendo em sua realidade cotidiana, apresentaria todas as virtudes e deficiências nos relacionamentos humanos. Ou seja, uma aplicação da avaliação de Laplantine¹⁷ — de que somos uma cultura possível dentre tantas outras, mas não a única — análise que possibilita refletir sobre as tensões e equívocos de uma visão social de mundo. Com Viveiros¹⁸, o fazer antropologia nada mais é do que compará-las — as operações intelectuais entre o antropólogo e o nativo, por exemplo, nesse processo, revelam-se como exercício da *tradução* na prática etnográfica, que possibilita os conceitos alheios deformarem e subverterem os dispositivos conceituais do tradutor. Considero importante essa contribuição conceitual, pois a boa tradução, onde a interpretação resulta do comunicar pela diferença, assume um papel significativo na incorporação tecnológica na vida contemporânea. Ou seja, no caso das periferias urbanas, a comunicação necessariamente não presume silenciar o outro, mas torná-lo integrado pela participação interativa.

Assim, ao trazer o conceito de periferias digitais para este trabalho, o desejo é compreender as práticas sociais periféricas a partir das novas plataformas comunicacionais, verificando como a circulação e o compartilhamento de conteúdo midiático mobilizam as interações entre as pessoas¹⁹. A democratização ao acesso da informação e do conhecimento, com base na cultura de convergência, ofereceu novos ambientes de relações e propiciou um fluxo de mídia ilimitado, com a atuação proeminente, no caso das periferias, de criadores de conteúdos sociais locais, gerando sua propagabilidade pelas mais diversas plataformas

16. *Quebrada*: maneira de como os moradores das periferias se referem à comunidade em que vivem.

17. LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

18. VIVEIROS, Eduardo. Equívocos da Identidade. In: GONDAR, Jo; DODEBEL, Vera. *O que é Memória Social?* Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006, pp. 145-160.

19. JENKINS, Henry, *Cultura da Conexão*. São Paulo: Editora Aleph, 2014.

digitais, contribuindo para a ruptura monopólica dos veículos oligopólicos de comunicação, cuja tradicional lógica discursiva sempre priorizou a construção verticalizada da linha editorial, restringindo o debate e a participação dos grupos sociais dos espaços de precariedade.

A título de ilustração, com respeito ao acesso à internet e posse de telefone celular móvel para uso pessoal, de acordo com os dados disponíveis no PNAD 2013 para a Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), 92,9% dos domicílios dispunham de acesso à telefonia móvel celular, sendo que 62,4% possuíam microcomputador ligado à internet²⁰. Ainda que os dados abarquem indistintamente territórios da RMSP com alta e baixa vulnerabilidade, é possível observar um considerável acesso à base digital, principalmente à telefonia celular. No caso dos jovens, conforme Morduchowicz²¹, as plataformas digitais e seus distintos aplicativos lhes “permite entender quem são, como se definem socialmente e como é e funciona a sociedade em que vivem”, e, no caso do ativismo nas periferias, o protagonismo tecnológico se remete a uma interação social, com a promissora — e desejada — possibilidade de se romper com o círculo vicioso da informação oligopolizada, patronal. Também se rompe no processo a hegemonia do discurso, a hierarquia informacional substituída por uma comunicação horizontal, rica em suas experimentações, em suas conexões, onde a participação significa intervenção e cada vez mais livre, a partir dos espaços *Wi-Fi* e do acesso à portabilidade. As grandes estruturas corporativas midiáticas passaram a sofrer o assédio da escolha individual por outros canais de informação e conhecimento, e, o mais importante, o cidadão das periferias²² deixou, a partir dessa escolha, de ser um receptor inerme para se tornar um agente ativo na produção de conteúdo. E o mais importante, a experiência midiática passa a ser coletiva e contínua.

Assim, o controle da informação e do conhecimento — e do entretenimento até muito recentemente restrito ao aparelho de televisão nas comunidades carentes — passou a dar lugar ao fluxo de informações compartilhadas, permanentemente atualizadas. O esforço deste texto é abordar, ainda que sem a profundidade devida, os diversos aspectos que configuram a força da comunicação digital junto às comunidades periféricas, e graças ao seu acesso universal, como um eficiente instrumento para a consolidação da organização social local.

Hoje, sem prejuízo ao presencial, desponta a comunicação virtual digitalizada, que, ao contrário do que se poderia pensar, não se dilui, mas aproxima todos estes jovens e todos os *sonhadores* — termo preferível a *empreendedores* — que, de seus lugares geográficos, não apenas convocam com apelo mais forte e abrangente para suas práticas culturais das quebradas, mas igualmente conseguem lançar sua voz e se comunicar para além das fronteiras periféricas. Está claro que estes benefícios digitais abrangem toda a sociedade sem distinção, mas para a população pobre das periferias urbanas, eles se tornaram uma poderosa conquista que reproduz não só identificação e resistência, mas o desfrute de uma gama imensa de ações, que vão das mais inusitadas inspirações para o imaginário individual, às mais complexas realizações de projetos coletivos. Numa

20. Disponível em: <www.mc.gov.br/publicacoes/doc_download/2555-pnad-tic-2013>, pp. 24-25. Acesso em: 01 nov. 2016.

21. MORDUCHOWICZ, Roxana. *Los adolescentes y las redes sociales – la construcción de la identidad juvenil em Internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012, p. 23.

22. Destaco o cidadão da periferia, em especial o jovem morador das comunidades periféricas, por ser uma conquista relativamente recente, e também pelo tema deste artigo, que me leva a concentrar as análises ao universo de habitantes das periferias.

palavra, nunca o indivíduo das periferias pobres pode almejar tão claramente em ser protagonista da construção da cidadania.

Trago, a seguir, breves descrições de ações de coletivos e movimentos sociais instalados nas periferias de São Paulo, que se exprimem para além dos horizontes da comunidade.

3. O ESPAÇO DAS PERIFERIAS: PARTICIPAÇÃO E INTERAÇÃO

Se na primeira parte deste artigo se destacou, de modo breve, o processo histórico de crescimento e de segregação urbana da cidade de São Paulo, e na segunda parte, avaliou-se as perspectivas da informação e do conhecimento apoiados na cultura da convergência, nesta seção gostaria de apresentar alguns espaços digitais que expressam a atuação de coletivos ancorados nas periferias, cujo trabalho social promove a participação da quebrada não só em termos de uma articulação de resistência e identidade como forma de visibilidade, mas também como um processo de ação mobilizadora e, desse modo, de constituir uma linguagem cultural e política. Assim, são concebíveis práticas sociais e culturais que avançam na produção de narrativas locais em um mundo de narrativas hegemônicas, do deslocamento da centralidade do discurso padrão para os interesses alternativos dos cidadãos periféricos, como também para os interesses dos mais diversos grupos étnicos, de gêneros, por todos aqueles que não se sentem contemplados na narrativa hegemônica. O sentido dialético da mobilização dos movimentos e coletivos periféricos ao denunciar as contradições vivas da realidade, oferece uma discussão do processo histórico e social com a interação ativa dos indivíduos por meio das práticas sociais e culturais realizadas nas quebradas, nos territórios da precariedade, onde estão concentradas as carências de equipamentos públicos e privados, fora, portanto, do quadrante sudoeste descrito por Flávio Villaça. Como abordei em outro artigo²³,

Ainda que o entramado do espaço urbano seja percorrido por trajetórias que delineiam uma rede de circuitos sociais, persiste a estrutura física da cidade de muros, a exclusividade e o predomínio econômico de um setor associado à centralidade econômico-política denominado *quadrante sudoeste*.

A seguir, no propósito de descrever e consolidar este argumento, destaco a mobilização de alguns coletivos cuja atuação se dá no espaço urbano periférico, voltado para os grupos sociais em que aí convivem e habitam.

3.1 Mulheres de Luta — Pretas Peri e Nós, Mulheres da Periferia

As redes digitais propiciaram o surgimento de diversos coletivos compostos exclusivamente por mulheres, voltados para questões presentes no cotidiano

23. BIN, Marco A. Espaço urbano, performance e memória: a poética do corpo na poesia marginal e na cena cosplay. In: NUNES, Mônica Rebecca F. (org.). *Cena Cosplay – Comunicação, consumo, memória nas culturas juvenis*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015, pp. 77-111.

feminino. Elas se organizam e se mobilizam na abordagem de diversos temas, do direito ao aborto aos preconceitos étnicos, das práticas culturais às ações políticas. Assim temos o grupos — Geledés; Mulheres na Luta; Nós, Mulheres da Periferia; dentre outros. Em uma breve aproximação das suas mobilizações diversificadas, é possível identificar o objeto das intervenções sociais.

A organização do coletivo Nós, Mulheres da Periferia ocorreu a partir de um artigo escrito por quatro das nove mulheres jornalistas que residem nas periferias de São Paulo e fazem parte do grupo. O artigo intitulado com o mesmo nome do coletivo, obteve grande repercussão, “encontrou eco entre nossas iguais, outras jovens ou não tão jovens mulheres moradoras da periferia de São Paulo que, finalmente, se sentiram representadas, lembradas e retratadas”²⁴. A consolidação do projeto do coletivo se deu a partir de um conjunto de práticas políticas, visando principalmente,

- dar visibilidade aos direitos não atendidos das mulheres;
- problematizar os preconceitos e estereótipos limitadores que atravessam as questões de classe social, etnia e raça, muito presentes em razão da localização geográfica das residências das moradoras das bordas da cidade;
- contribuir para o empoderamento das mulheres moradoras da periferia de São Paulo, proporcionando a troca de conhecimento, de experiências e visibilidade sobre seus protagonismos, histórias e dilemas.

Em 2015, por intermédio do apoio do programa VAI (Valorização de Iniciativas Culturais), criado pela prefeitura de São Paulo, o coletivo realizou oficinas intituladas “Desconstruindo Estereótipos — eu, mulher da periferia na mídia”, presentes em seis bairros das periferias (Perus, Campo Limpo, Guaianases, Jardim Romano, Jova Rural e Capão Redondo), ao longo de cinco meses. No total, as oficinas contaram com a presença de mais de cem mulheres de 17 a 93 anos, e, de acordo com o relato das entrevistadas:

Havia entre elas estudantes da rede pública (ensino regular ou EJA) e participantes de associações foram envolvidas no processo, em uma constante troca de conhecimentos e afetividade entre o coletivo e as mulheres. A dinâmica envolveu debates, exercícios, ensaios com máquinas fotográficas e telas de pintura. E, em um segundo ciclo do processo, nove destas mulheres foram entrevistadas individualmente, em vídeo, e de forma mais aprofundada. Os discursos, majoritariamente, refletem o desafio de enfrentar uma sociedade racista, machista e desigual, mas também a irreverência, força e os embates necessários para sobreviver neste ambiente.

As integrantes do coletivo destacam a importância das redes digitais como espaço para os debates e para a reflexão das suas propostas, com isso modificando o comportamento da mídia tradicional, que tomará “conhecimento de histórias e pautas que antes ignoravam, [...] ampliando o repertório sobre o que é ser mulher no século 21 no país”.

24. Entrevista concedida pelo coletivo ao autor por e-mail em 19 out. 2016.

3.2 A força da poesia — Sarau da Cooperifa e Sarau do Grajaú

A Cooperifa me proporcionou a primeira experiência com a realidade das periferias, e deve-se constatar o valor das relações comunais, sua força e sua importância justamente quando as vozes ainda se continham nas margens, sem direito a designar seus direitos, confinadas ao silêncio pela desigualdade atávica de nossa sociedade. Mas aos poucos, a Cooperifa passou a

expressar a realização de sonhos, a possibilidade de crescimento individual e o anseio em produzir uma identidade coletiva, pautada na escritura e na declamação poética. A periferia torna-se [...] uma rede de reconhecimento, de pertencimento, de resistência²⁵.

Uma das primeiras barreiras que o sarau da Cooperifa ultrapassou foi a de saltar os limites do Bar do Zé Batidão²⁶ para chegar ao mundo, a partir do *blog* de seu poeta fundador e agitador cultural, Sérgio Vaz. Desse modo, os movimentos, antes conhecidos apenas pela comunidade do Jardim Guarujá e dos integrantes do sarau, tornaram-se universais. Não era mais necessário aguardar as noites de quarta-feira para saber o que tinha ocorrido, e o que ocorreria em termos de atividades culturais durante o resto da semana. O *blog* não só criou um contato inédito com os jovens poetas de outras periferias, restritos às suas quebradas, como os integrou pela palavra e pela ação. O sarau em si ficou como um evento a ser desfrutado antes e depois, com as imagens revelando as cores e a intensidade de cada encontro. Mais do que isso, ele permitiu um contato contínuo, onde se revelavam novos encontros fomentados pela poesia. Assim, era possível saber quem esteve presente, quem declamou, quem chorou, quem sorriu, quais as novidades e sobre declamações poéticas ocorridas fora do Batidão — nas escolas públicas, nas estações de metrô, nas bibliotecas. Aos poucos, outras redes sociais foram substituindo o *blog*, e hoje os contatos se dão primordialmente nas páginas do Facebook.



Figura 1: os signos que identificam a Cooperifa: crianças com o balão de ar e a pipa

O surgimento do sarau do Grajaú passou pelas mesmas etapas que definem o esforço pela constituição do espaço literário: o início em um local, a realocação, o recomeço, a dedicação para mobilizar um público interessado. Segundo Daniel Brito, um dos integrantes do coletivo,

25. BIN, Marco Antonio. *As redes de escrituras das periferias: a palavra como manifestação de cidadania*. Tese de doutorado em Ciências Sociais. Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, PUC-SP, 2009.

26. A poesia declamada nas periferias só é possível graças aos bares, um dos raros espaços públicos disponíveis. No caso da Cooperifa, ela ocorre no Bar do Zé Batidão; no do Grajaú, os encontros se dão no Bar do Havaí.

O Sarau do Grajaú busca dar voz às pessoas que residem na periferia, e também deseja mostrar que para consumirmos cultura, não precisamos nos deslocar para as áreas centrais, pois, no bairro, residem diversas pessoas que fazem parte das mais variadas vertentes artísticas (artes cênicas, música, grafite, pintura, artes plásticas, poesia) e que podemos nos reunir para trocar ideias e construir a nossa própria história.

Os encontros presenciais promovem a troca de conhecimentos entre os participantes, um público predominantemente jovem, sempre no último sábado de cada mês, e a partir das redes digitais, há a divulgação dos eventos organizados e o registro fotográfico torna-se um aspecto importante, em toda a singeleza do gesto, pois “dessa forma, as pessoas que comparecem podem recordar, e as que não conhecem [o evento] podem ter uma ideia de como é o ambiente e, quem sabe, vir a conhecê-lo”.

3.3 A organização política — Rede de Comunidades do Extremo Sul de SP e MLB (Movimento de Luta nos Bairros, Vilas e Favelas)²⁷

O que me fez eleger, dentre tantas opções, a página de uma entidade das periferias vinculada à ação política, mas que encerrou suas atividades? Que fique bem explícito: encerraram-se as atividades em uma página individual, para juntar forças em com outros coletivos de luta em outro endereço virtual. Não obstante, a luta presencial prossegue lavrada cotidianamente, nas mesmas propostas de ação participativa. O sítio²⁸ atualizava as mobilizações sociais de um assentamento que se transformou em bairro, o Jardim da União, não só com palavras, mas também com a produção de vídeos instrutivos da sua organização social. Assim, o coletivo construiu uma linguagem objetiva que coordenava o esforço de cada um na dura luta de cada dia. O vídeos produzidos são de extrema sensibilidade, em especial aquele que trata do trabalho de reciclagem²⁹ e outro que mostra a resistência da ocupação³⁰ — não por acaso, os dois últimos do coletivo. Trata-se de um caso exemplar de uma comunidade constituída na ocupação da terra, ainda não reconhecida legalmente, que constrói um discurso para transmitir, internamente e para o mundo, suas formas de resistência civil. A criação de uma linguagem dialógica expõe a densidade de um drama agrário muito comum em nosso país, promovendo os desígnios de uma luta que não esmorece.

Abaixo, a declaração final do sítio digital, uma exortação à luta, à participação da comunidade com ousadia e esperança:

Jardim da União resiste

O curto período em que foi suspenso o processo de reintegração de posse contra a ocupação do Jardim do União será marcado por muitas lutas e muitos esforços no sentido de combater a ameaça contra essa comunidade, que foi construída com tanta dedicação, com tanto companheirismo, OUSADIA e esperança.

27. Não confundir com o famigerado movimento de inspiração fascista MBL, Movimento Brasil Livre.

28. Disponível em: <<https://redeextremosul.wordpress.com/>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

29. Disponível em: <<https://vimeo.com/125173409/>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

30. Disponível em: <<https://vimeo.com/125054408/>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

É com esse espírito que pedimos apoio à nossa Campanha “Jardim da União Resiste”, para tornarmos conhecida a caminhada de seus tantos guerreiros e guerreiras, e para juntarmos força contra a violência do Estado.

Dentro dessa campanha, produziremos diversos vídeos que retratam diferentes dimensões dessa luta e da situação atual da ocupação. Pedimos a todos que se solidarizam com a Ocupação Jardim da União a nos ajudarem a difundir o vídeo abaixo e os outros materiais que iremos divulgar nas próximas semanas.

*TODO PODER AO POVO!*³¹

Já o MLB, Movimento de Luta nos Bairros, Vilas e Favelas, se organiza desde 1999, a princípio em Pernambuco e Minas Gerais, e logo se expande para outros 13 estados do país, promovendo seu papel social de ampliar o debate sobre a falta de moradias no país. Segundo o depoimento obtido junto ao movimento, a ideia de sua formação “foi resultado da necessidade de organizar lideranças comunitárias até então dispersas, num movimento que enfrentasse o fisiologismo existente no movimento comunitário e de bairro”.³²

O MLB tem como foco principal “a luta por moradia, o motor principal da luta pela reforma urbana, pois através dela conseguimos mobilizar milhares de pessoas, pressionar os governos e chamar a atenção para os problemas enfrentados pelo povo pobre nas grandes cidades”. O movimento não está apenas organizado nas capitais dos estados em que atua, mas também em cidades de médio porte, como Mossoró (RN), Bayeux e Patos (PB), Jaboatão, Olinda e Caruaru (PE), Feira de Santana (BA), Nova Lima (MG), Diadema e São Bernardo (SP) e Duque de Caxias (RJ). Suas páginas nas redes digitais³³ divulgam o cronograma de ocupações, as propostas de reforma urbana, a atuação em rede com outros coletivos e movimentos, como o Povo sem Medo, dentre outras informações. Segundo o depoimento por escrito, o papel desempenhado pelas redes digitais é relevante para a divulgação sobre a luta do movimento e, também, para ampliar a rede de ativistas, já que “muitas pessoas que hoje se organizam no MLB fizeram o primeiro contato conosco por meio dessas redes”.

Também é possível o acesso da Rádio Popular³⁴, onde em matéria gravada pode-se ouvir os depoimentos pessoais de coordenadoras mulheres do movimento, que com a graça de sua militância, constroem e organizam o processo de ocupação urbana em diversas cidades no país.



Figura 2: Logo do Movimento de Luta nos Bairros, Vilas e Favelas

31. Disponível em: <<https://redeextremosul.wordpress.com>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

32. Entrevista concedida pelo coletivo ao autor por e-mail em 22 ago. 2016.

33. O site <www.mlbbrazil.org>. Acesso em: 01 nov. 2016. Além da página no Facebook: <www.facebook.com/mlbrio>. Acesso em: 01 nov. 2016.

34. Disponível em: <www.mlbbrazil.org>. Acesso em: 5 mar. 2017.

4. ELEMENTOS PARA UMA CONCLUSÃO

O exercício da democracia ganha o espaço digital ao oferecer o acesso ilimitado da comunicação. A tevê pública ganha o acesso nas telas dos *net-books* ou dos *Ipods*; a rádio comunitária se reproduz nos *tablets*, levando a voz do cidadão que até pouco tempo era invisível. A ação política de um movimento social ou a atividade cultural de um coletivo informam e podem ser acompanhados nos *sites* desses grupos; fotos e vídeos podem ser capturados e compartilhados em distintas redes, como YouTube, Twitter, Facebook, Instagram; as convocatórias para eventos coletivos são acionadas por aplicativos de simples manejo como o WhatsApp. Com todas essas inovações tecnológicas, bem como seu acesso massivo, o alcance ideológico dos meios tradicionais de comunicação é limitado; a produção vertical e hierarquizada da informação perde sua força³⁵.

A participação social nas mídias digitais propicia novas possibilidades à produção de informação, conhecimento e entretenimento. O tradicional conceito de comunidade definido pela vontade natural e espírito gregário, ganha novas roupagens ao imaginarmos as teias colaborativas tecidas no ciberespaço, estendendo os limites da comunicação e, conforme Henri Lefebvre, “é em seu relacionamento ativo com as realidades e por meio dele que o ser humano as penetra e captura o seu devir; o ser humano compreende as coisas ao transformá-la”³⁶. É poderosamente instigante uma proposta como a do coletivo Nós, Mulheres da Periferia, que propõe tornar “as histórias e falas dessas mulheres (periféricas) ainda mais acessíveis e valorizadas”, ao abordá-las e discuti-las com as outras mulheres do mundo, ou a quem queira se interessar. O debate não se prende apenas ao universo das mulheres conhecidas, mas também inclui aquelas que serão conhecidas, todas tomadas pelos mesmos dilemas, pelas mesmas angústias, pelos mesmos desejos, na concepção de um mundo em contínua produção, “em via de enriquecimento e aprofundamento perpétuos”³⁷. E esse é apenas um dos exemplos possíveis.

Com as alternativas múltiplas de participação e interação social, proporcionadas pelas redes constituídas pelas mídias digitais, o cidadão das periferias passa a dispor dos instrumentos para fazer ouvir sua voz tão ausente, mas também tão penetrada por desejos e questionamentos. Já não é preciso abandonar o território da precariedade para se colocar cada vez mais como protagonista e fugir do papel de figurante — ação indispensável para se pensar uma realidade social mais justa e participativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIN, Marco Antonio. **As redes de escrituras das periferias: a palavra como manifestação de cidadania**. Tese de doutorado em Ciências Sociais. Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, PUC-SP, 2009.

35. JENKINS, Henry, op. cit.

36. LEFEBVRE, Henri. *Marxismo*. Porto Alegre: LP&M, 2009, p. 119.

37. Idem, p. 122.

_____. Espaço urbano, performance e memória: a poética do corpo na poesia marginal e na cena cosplay. In: NUNES, Mônica Rebecca F. (org.). **Cena Cosplay — Comunicação, consumo, memória nas culturas juvenis**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015, pp.77-111.

CALDEIRA, Teresa. **Cidade de Muros — Crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Editora 34/Edusp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

HOLSTON, James. **Cidadania Insurgente — Disjunções da democracia e da modernidade no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

JENKINS, Henry. **Cultura da Conexão**. São Paulo: Editora Aleph, 2015.

KOWARICK, Lucio. **Viver em Risco — sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil**. São Paulo: Editora 34/Edusp, 2009.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre: LP&M, 2009.

MORDUCHOWICZ, Roxana. **Los adolescentes y las redes sociales — la construcción de la identidade juvenil em Internet**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Negros e mestiços na obra de Nina Rodrigues. In: ALMEIDA, Adroaldo; SANTOS, Lyndon; FERRETTI, Sergio. **Religião, Raça e Identidade**. São Paulo: Ed. Paulinas, 2009, pp. 15-35.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço Intraurbano no Brasil**. São Paulo: Estúdio Nobel/Fapesp, 2001.

VIVEIROS, Eduardo. Equívocos da Identidade. In: GONDAR, Jo; DODEBEI, Vera. **O que é Memória Social?** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006, pp.145-160.

Interfaces da Comunicação e da Educação na escola: a experiência do CAp-UFRJ em diálogo com alunos e professores¹

Beatriz Becker

*Professora associada do Programa de Pós-Graduação e do Departamento de Expressões e Linguagens da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
E-mail: beatrizbecker@uol.com.br*

Resumo: A visualidade eletrônica redimensiona as formas de visibilidade da cultura e produz modos distintos de socialização e de significação da experiência. O desenvolvimento e os usos das tecnologias digitais provocam transformações nas maneiras de ler, escrever e entender o mundo e impõem reflexões sobre desafios e potencialidades das interfaces da Comunicação e da Educação na formação escolar. Este trabalho busca identificar como alunos e professores do ensino médio compreendem a relevância da leitura crítica da mídia e de usos de tecnologias digitais em processos de aprendizagem e a pertinência da inserção ou não de uma disciplina sobre Comunicação e Jornalismo na formação escolar, a partir de pesquisa desenvolvida em parceria com o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ).

Palavras-chave: comunicação; jornalismo; mídia e educação; análise televisual; CAp-UFRJ.

Abstract: The electronic visuality resizes the forms of culture's visibility and produces distinct modes of socialization and signification of experience. The development and uses of digital technologies cause changes in how people read, write and understand the world and impose reflections on challenges and potentials of the interfaces of Communication and Education in school education. This work seeks to identify how high school students and teachers understand the importance of media critical reading and uses of digital technologies in learning processes, as well as the relevance of the insertion or not of a discipline about Communication and Journalism in school education, from a research conducted in partnership with the School of Application of the Federal University of Rio de Janeiro (CAp-UFRJ).

Keywords: communication; journalism; media and education; televisual analysis; Cap-UFRJ.

Recebido: 12/11/2016

Aprovado: 16/02/2017

1. CONTEXTUALIZAÇÕES

As diferentes modalidades de plataformas digitais proporcionam a construção de diferentes nichos de socialização e criatividade, bem como de comércio

1. Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação no XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

e entretenimento. Porém, elas têm domínio sobre os protocolos dos processos de comunicação imersos em seus ambientes, tornando possível a manifestação de interesses de indivíduos e grupos diversos e coletando dados que monitoram o comportamento das pessoas. Assim, os consumidores ficam vulneráveis à vigilância de suas escolhas e de seus comportamentos na produção e consumo de mensagens como aponta José Van Dijck².

A internet e as redes sociais oferecem condições para o ativismo social em escala global, abrem espaço para o engajamento em causas sensíveis aos cidadãos e contribuem para a transformação social e interações diversas. Contudo, colaboram para a construção de valores que instigam conflitos em territórios físicos simbólicos e para ampliar o poder de grandes empresas de mídia. As indústrias culturais e de economia criativa distribuem cada vez mais conteúdos e serviços e, segundo Luis Albornoz³, a produção audiovisual no Brasil e no mundo exerce centralidade nesses mercados, reunindo alguns dos modelos de negócios mais rentáveis. A visualidade eletrônica redimensiona as formas de visibilidade da cultura e produz modos distintos de socialização e de significação da experiência. Os modelos tradicionais de transmissão televisiva desenvolvem modos simbióticos de relação com as mídias emergentes. Hoje, as transmissões de *broadcast* marcadas pela regularidade e pela simultaneidade, com programas organizados na grade de programação em horários e dias regulares que atingem grandes audiências dispersas em um mesmo momento, são apenas uma das opções de distribuição do conteúdo da TV. Há um incremento de consumo pautado pela lógica da livre circulação de conteúdos e formatos audiovisuais, sob sofisticados processos de regulação de transmissão de dados *on demand*. Muitas pessoas acessam vídeos através de dispositivos móveis em múltiplas plataformas e as emissoras de televisão aberta perdem espaço para serviços de vídeo por *streaming*. Suas audiências estão diminuindo ao longo dos anos, mas ainda são muito altas se comparadas com as demais mídias. A TV e os telejornais ainda exercem papel central no ambiente midiático na construção da realidade social cotidiana, e, como destacam Curran⁴ e Becker⁵, são as principais fontes de informação sobre os acontecimentos sociais e de grande repercussão no Brasil e em outros países.

Porém, novas formas de narrativas em áudio e vídeo emergem no ambiente digital. As estéticas desses produtos audiovisuais, baseadas nas experiências do cinema e da televisão, manifestam hibridismo de linguagens e formatos inovadores nos quais o vídeo exerce um protagonismo — uma forma que pensa e que pensa não tanto o mundo quanto as imagens do mundo e os dispositivos que as acompanham, jogando com a dialética entre semelhança e dessemelhança, como demonstra Philippe Dubois⁶. O vídeo é um dos elementos mais recorrentes na produção noticiosa e na escrita contemporânea e tensiona os modos de representação dos acontecimentos, oferecendo conhecimentos sobre fatos relevantes, mas também hierarquizando atores e fatos sociais.

A visualidade se manifesta como recurso relevante de construção de sentido e a escrita com as palavras é apenas uma das maneiras possíveis de atribuir

2. VAN DIJCK, J. *The Culture of Connective. A Critical History of Social Media*. Nova York: Oxford University Press, 2013.

3. ALBORNOZ, L. A. *The International Fund for Cultural Diversity: A New Tool for Cooperation in the Audiovisual Field*. *International Journal of Cultural Policy*. 2015. Disponível em: <www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10286632.2015.1008467>. Acesso em: 9 abr. 2016.

4. CURRAN, J. *Media and Democracy*. Londres; Nova York: Routledge, 2011.

5. BECKER, Beatriz. Mapeamento das pesquisas em Telejornalismo no Brasil: um estudo da produção acadêmico-científica de 2010 a 2014. *Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia*, v. 22, n. 4, 2015.

6. DUBOIS, P. *Cinema, Vídeo, Godard*. São Paulo: CosacNaify, 2004.

significações à vida social e aos acontecimentos. O desenvolvimento e os usos das tecnologias digitais provocam transformações nas maneiras de ler, escrever e compreender o mundo. Os processos de aprendizagem podem estimular um olhar seletivo de uma determinada imagem, para além dos elementos que se sobressaem em um determinado enquadramento escolhido pelo realizador, transformando o ver em agir e contribuindo para valorizar a relevante atuação do espectador na atribuição de sentidos aos textos. Assim, a educação deve avançar estimulando a interpretação dos textos midiáticos e a compreensão de que eles atribuem valores à experiência na contemporaneidade e direcionam a criação de vínculos e identidades. Em um momento em que as formas de pensar e perceber o mundo vêm sendo alteradas é fundamental atualizar a formação de estudantes e professores de diferentes disciplinas para linguagens, conteúdos e formatos audiovisuais, favorecendo o entendimento de áudios e vídeos noticiosos contemporâneos como mediações tecnológicas e culturais, como sugerem Burch⁷, Rancière⁸ e Becker⁹. A Comunicação pode colaborar para incentivar a integração e o diálogo com outras ciências na construção de saberes. Mas refletir sobre o próprio lugar da Comunicação e sobre o Jornalismo Audiovisual¹⁰ como forma de conhecimento na contemporaneidade, demanda superar a exclusiva compreensão da Comunicação e da mídia como um conjunto de transmissões de mensagens ou de dispositivos de informação, privilegiando mais o entendimento das interações decorrentes da ação de participar de algo, partilhar e pôr-se em comum dos processos comunicacionais, como afirma Sodré¹¹.

O papel desempenhado pela mídia e pelo jornalismo é marcado por desafios e ambivalências na atualidade. A descentralização do poder coincide com a sua intensa concentração aparentemente sem limites. Deve-se compreender tanto os mecanismos de dominação que justificam e reproduzem o *status quo* quanto os mecanismos de resistência que podem forçar uma visão alternativa. Assume-se, que a dimensão criativa da educação é capaz de superar determinados costumes e funcionar como uma espécie de resistência à midiaticização, em acordo com Sodré¹². Proporcionar interações críticas e criativas com os textos midiáticos nas práticas pedagógicas implica entender o audiovisual como linguagem e forma de pensamento e desconstruir os modos como combinações de áudios e vídeos contam todos os dias histórias da vida social na convergência entre as mídias.

2. CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO

Este trabalho busca identificar como alunos e professores do ensino médio compreendem a relevância da leitura crítica da mídia e de usos de tecnologias digitais em processos de aprendizagem e a pertinência da inserção de uma disciplina sobre Comunicação e Jornalismo na formação escolar, a partir de pesquisa empírica desenvolvida durante quase nove meses com alunos e professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

7. BURCH, N. *Práxis do Cinema*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

8. RANCIÈRE, Jacques. *Le spectateur émancipé*. Paris: La Fabrique Éditions, 2008.

9. BECKER, B. Mídia, Telejornalismo e Educação. *Matrizes: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo*, São Paulo: ECA-USP, v. 10, n. 1, 2016.

10. Este conceito foi desenvolvido pela autora em pesquisa anterior por reconhecer que as narrativas jornalísticas audiovisuais veiculadas na TV e disponibilizadas na *web* sofriam influências mútuas. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1984-6924.2009v6n2p95>>. Acesso em: 30 maio 2016.

11. SODRÉ, M. *A Ciência do Comum*. Notas para o método comunicacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

12. SODRÉ, M. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012.

(CAp-UFRJ), uma escola pública de referência no estado do Rio de Janeiro. É uma contribuição para fomentar o exercício da cidadania em processos de aprendizagem, por meio de interações críticas e criativas com a mídia e com conteúdos e formatos audiovisuais noticiosos no ambiente digital, a partir da contribuição de alunos e professores do CAp-UFRJ¹³.

Na sociedade contemporânea, a competência comunicativa e a construção do conhecimento passam por um domínio dos códigos audiovisuais capaz de oferecer possibilidades de interpretações diferentes do que aparece nas telas da TV e do computador e da realidade do mundo fora delas. As dimensões teórico-metodológicas do campo da Mídia e Educação e da Análise Televisual permitem reconhecer que mensagens, narrativas e notícias que utilizam a linguagem audiovisual são constituídas por modos de dizer e de intervir na vida social, e seus efeitos de sentidos também dependem da maneira como se interage com a TV e como se usa o computador, a internet e as mídias sociais. Entender a maneira como os jovens interagem com a cultura audiovisual, estabelecendo formas singulares de interação com o ininterrupto fluxo de imagens na multiplicitude de telas, é uma forma de elaborar ferramentas para se aproximar dos universos da infância e da juventude em processos de aprendizagem e trazer para dentro da escola formas inovadoras de construção de conhecimentos sobre a realidade social em diferentes linguagens e sob diferentes ângulos, como também apontam Vilela¹⁴ e Martín-Barbero¹⁵.

A metodologia adotada nesta investigação foi constituída por quatro etapas: contato e conversações com os professores do Colégio de Aplicação da UFRJ; elaboração de um questionário como instrumento de pesquisa a ser aplicado com alunos do ensino médio submetido previamente à apreciação da coordenação do setor de língua portuguesa da escola e aberto às suas contribuições; construção de um segundo questionário direcionado aos professores deste setor; e análise e sistematização dos resultados. Participaram da pesquisa mais de 50% dos alunos do ensino médio da escola, um total de 164 alunos de sete turmas: três do primeiro ano, duas do segundo ano e duas do terceiro ano (21A, 21B, 21C, 22A, 22C, 23B, 23C). O primeiro questionário foi impresso e aplicado presencialmente com o objetivo de compreender como os estudantes percebem a relevância ou não da utilização das mídias para a construção de conhecimentos na escola e os estudantes escreveram as respostas em suas salas de aulas. Outro questionário foi respondido *on-line* pelos professores sobre a mesma temática para que fosse possível refletir sobre a pertinência ou não de uma disciplina sobre Comunicação e Jornalismo na grade curricular, a partir de suas inquietações e experiências.

Questiona-se se as apropriações das tecnologias digitais, a Comunicação e o Jornalismo podem colaborar para práticas pedagógicas e relações de ensino e aprendizagem inovadoras, amparadas pelas contribuições dos campos da Mídia e Educação e da Análise televisual. Os dados dos questionários foram sistematizados por meio de análise quantitativa e qualitativa. Em uma primeira fase, foram contabilizadas todas as respostas positivas e negativas de cada turma

13. Agradeço a contribuição dos professores e alunos do CAp-UFRJ e da coordenação do setor de Língua Portuguesa do Colégio para o desenvolvimento desta investigação.

14. VILELA, R. S. Jóvenes y cultura audiovisual: nuevos modos de ver televisión. *Revista Famecos*, v. 23, n. 2, 2016.

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

referentes às 13 perguntas do questionário direcionado aos alunos para formulação dos primeiros resultados. Essas respostas demonstraram que a maioria dos alunos utiliza a internet para se informar, principalmente através do celular e do computador. Porém, elas também indicam que a televisão ainda é um meio muito presente na vida dos estudantes do ensino médio: 100% dos alunos responderam que é necessário saber o que acontece no Brasil e no mundo para o desenvolvimento da capacidade crítica. A compreensão dos fatos sociais ajuda a ampliar a visão de mundo deles e possibilita a conexão entre culturas diversas. Os alunos argumentaram que o jornalismo é importante porque mantém a sociedade informada e esse conhecimento interfere na formação da população. Entretanto, ressaltaram que a mídia estabelece relações de poder, controla o que é transmitido para o público sem revelar os diferentes lados das histórias contadas e influencia as pessoas.

O estudo das maneiras que os estudantes atribuem sentidos aos noticiários televisivos foi realizado na segunda fase desta pesquisa e correspondeu à análise qualitativa. A interpretação dos dados foi viabilizada por meio da construção de tabelas que indicavam o nível de envolvimento e de interesse dos alunos em relação a cada uma das questões propostas, com a transcrição das suas opiniões. A partir da leitura das respostas dos estudantes das sete turmas foi gerada uma síntese de suas opiniões por turma. As respostas mais expressivas foram destacadas, as sínteses de cada uma das turmas foram comparadas e uma nova síntese das respostas de todas as turmas foi construída. Assim, foi possível refletir sobre o conjunto das respostas de todos os entrevistados. Os resultados alcançados são sistematizados abaixo.

3. VOZES DOS ESTUDANTES E DOS PROFESSORES

Os alunos tendem a realizar uma leitura crítica dos conteúdos e formatos audiovisuais da mídia e manifestaram aspectos positivos e negativos sobre a linguagem do telejornal. Eles afirmam que a informação é transmitida de uma forma simples de compreender os acontecimentos importantes, é dinâmica e “o estímulo visual é o melhor jeito de passar a informação e tocar o telespectador”. Mas os alunos ressaltam que o telejornal quase sempre mostra assuntos de um jeito que favorece as emissoras e deixa de fazer certas críticas importantes sobre, por exemplo, questões políticas. “Sempre há uma ideologia representada pela linguagem em que se transmite a notícia”, disse um aluno do 3º ano da turma 23C. “Sempre existirá um ponto de vista de quem está contando; então cabe a cada um avaliar o que ouviu e construir seu conhecimento com diversas fontes e pontos de vista”, afirmou outro estudante da turma 22A do 2º ano.

Contudo, a possibilidade de produzir um telejornal dos próprios estudantes na escola mobilizou o interesse de pouco mais de 1/3 do total dos respondentes. Eles destacaram que esta atividade ajudaria a compartilhar informações que são necessárias para a formação de um indivíduo sem preconceitos e atualizado,

ampliar conhecimentos, construir consciência crítica, auxiliar a construção de debates, aprender como as informações são coletadas e divulgadas e as notícias são veiculadas, integrar alunos e turmas e “ficar mais antenado no mundo e no que acontece na escola também”, como declarou um aluno do 2º ano da turma 22A. Um integrante do 3º ano da turma 23B, disse: “Atualmente existe um minijornal no CAP, mas acho importante o contato com novas mídias, [...] as pessoas mais novas aprenderiam a usar a tecnologia de uma forma mais responsável”. A possibilidade de experimentar uma nova linguagem também despertou o interesse de outros alunos como um incentivo maior à pesquisa e à busca por fontes capazes de provar a veracidade dos fatos. Porém, se a maioria deles demonstrou interesse pela possibilidade de produção de um telejornal na escola, não considerou esta atividade relevante.

Os estudantes reconhecem que os modos como interagem com os textos da mídia se tornam mais autônomos e interpretativos a partir de conhecimentos que constroem nas aulas de redação. Eles demonstraram interesse pelo aprendizado da escrita. Uma das alunas da turma 21A do 1º ano afirmou: “Nessas aulas eu consigo aprender como o mundo está organizado e a entendê-lo melhor”. Outra estudante do 3º ano, da turma 23B disse: “Ajuda a organizar a minha linha de pensamento, conhecer e debater novos assuntos e a tirar 1000 no ENEM”. Os alunos apontam a relevância dessas aulas para a compreensão de acontecimentos importantes, a construção de argumentos próprios, o entendimento de posicionamentos diferentes e para questionar as histórias que estão sendo contadas. Aprendem a escrever textos coerentes sobre temas atuais relevantes para a sociedade brasileira e questionam como podem contribuir para melhorar uma situação ou realidade. Mas sinalizam que os assuntos mais discutidos nem sempre são aprofundados porque o principal objetivo das aulas é ensinar a escrever uma redação da melhor forma para passar no concurso.

Quando questionados sobre a relevância da utilização da mídia nas aulas e em outras atividades na escola, os estudantes destacaram que esta ação poderia ajudá-los a entender o mundo à sua volta; tornar o aprendizado mais interessante e interativo; integrar o conhecimento da escola com o cotidiano e relacionar o conteúdo das matérias com a atualidade; questionar se o que a mídia mostra é o real e perceber se há manipulação ou criação de estereótipos; colaborar para tornar os adolescentes politicamente ativos e tomar contato com outros meios de expressão além das palavras. Uma aluna da turma 22C do 2º ano inferiu: “se a mídia está presente em nossas vidas todos os dias, por que não falar sobre isso na escola?”. Os estudantes apreciam os professores que mostram documentários e trazem materiais didáticos multimídia para as aulas, o que contribui para a compreensão da matéria. Porém, eles consideram que nem sempre a infraestrutura da escola permite a utilização das mídias nas aulas e em atividades extracurriculares, o que não favorece o uso de códigos diferentes do que a palavra para a escrita e a expressão.

Os alunos identificam que o maior problema de escassez de meio de comunicação nas escolas é a falta de verbas. Afirmam que embora a escola

possua aparelhos de televisão e computadores, eles são precários, falta funcionários para orientar o acesso dos alunos a esses instrumentos, a internet só está disponível na sala de informática e nem sempre funciona. Assim, são orientados a utilizarem os meios de comunicação apenas para a realização de trabalhos específicos e os professores tendem a optar por aulas mais tradicionais. Os estudantes também afirmam que o curto tempo disponível na grade curricular para acessar a TV e internet não colabora para os usos das mídias na escola, uma vez que a carga horária escolar é muito condensada. Entendem que a escola, como instituição, não está preparada para interagir com inovações do mundo contemporâneo, como afirma um aluno da turma 22A do 2º ano.

O questionário direcionado aos professores foi constituído por oito perguntas e respondido por 1/3 dos professores efetivos do setor de língua portuguesa do CAP-UFRJ, responsável pelos conteúdos de linguagem e expressão. Foi possível aferir em caráter exploratório como os professores entendem as relações entre Comunicação e Educação e suas possíveis contribuições para a renovação de processos de aprendizagem na formação escolar capazes de interagir com a cultura das mídias para a promoção do exercício da cidadania. A transição de produção e uso de linguagens na construção de conhecimentos no mundo não é reconhecida como uma novidade exclusiva da contemporaneidade pelos professores do CAP-UFRJ que participaram desta pesquisa. Um deles afirma que as mudanças nas formas de escrita resultam das novas maneiras de mediação do conhecimento pelas tecnologias digitais, mas ressalta que o uso de novas linguagens não deve significar o abandono ou a depreciação das antigas.

Os professores respondentes afirmam que recorrem à utilização de outros códigos além das palavras e tipos de textos para propor reflexões críticas aos alunos, como uma estratégia produtiva para se aproximarem da realidade do aluno, mostrarem que os conhecimentos que constroem em sala estão diretamente ligados às suas demandas cotidianas e que diferentes tipos de textos podem ajudá-los a ampliar o entendimento do mundo. Eles percebem que o interesse dos alunos do ensino médio por usos das mídias nos processos de aprendizagem é cada vez maior e que essa prática pode colaborar para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Os docentes revelam que, muitas vezes, os próprios alunos lhes trazem a demanda pela utilização de mídias na escola. Mas um desses docentes afirma que falta formação aos professores para que eles possam se apropriar de tais mídias de forma mais eficaz em sala de aula, bem como de incentivo material, em termos de equipamentos e tecnologias, para um melhor proveito do uso das mídias no ensino básico público. Eles entendem que a mídia deve ser percebida como um ambiente a ser explorado para a construção de conhecimentos e as informações jornalísticas sobre o Brasil e o mundo são pertinentes para a formação dos alunos por fazerem parte do seu cotidiano, sendo importantes elementos na construção de discursos individuais e coletivos e permitindo aos alunos visão crítica e reflexiva da realidade.

Um dos respondentes afirmou que essa prática auxilia os alunos a compreender, relacionar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Contudo, os docentes sugerem que os usos das mídias devem ser associados às demais disciplinas curriculares e não devem ser integrados à grade curricular como mais uma disciplina autônoma. Outro professor destacou que o aluno deve trabalhar as diferentes funções da linguagem; o que já é abordado na disciplina de língua portuguesa. Assim, as disciplinas já existentes poderiam dar conta dos conteúdos que pudessem vir a compor a ementa dessa nova disciplina.

Entretanto, os professores que participaram desta pesquisa acreditam que o incremento do diálogo entre a Comunicação e a Educação pode contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas na atualidade e para a atualização dos docentes. As interfaces entre a Comunicação e a Educação poderiam resultar em ações capazes de contribuir com a formação de cidadãos críticos. No contexto da reforma curricular, os professores ainda consideram o currículo e a avaliação questões centrais e destacam a necessidade de valorizar conceitos de diferentes áreas do conhecimento na formação dos estudantes, inclusive reflexões sobre os modos de incorporação das mídias em ações em sala de aula que já fazem parte do cotidiano dos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou refletir sobre interfaces da Comunicação e da Educação na escola, a partir da experiência do CAp-UFRJ, em diálogo com alunos e professores, sem pretensão de esgotar este debate. A discussão aqui proposta para os estudos de Comunicação e Educação em práticas pedagógicas, considerando contribuições das dimensões teórico-metodológicas do campo da Mídia e da Educação e da Análise Televisual, pode estimular e favorecer: o domínio relativo de formas emergentes de leitura e escrita na escola; a atualização da formação de novos professores; a construção de uma consciência autônoma para a interpretação do mundo nos processos de aprendizagem; uma intervenção crítica e criativa pelos cidadãos na vida social e na mídia; a ampliação e complementação de conteúdos escolares sobre atualidades, contribuindo para a qualidade da formação dos estudantes com atenção aos seus próprios usos das tecnologias digitais.

Os estudos de mídia e educação podem propor novas estratégias e metodologias de ensino e avaliação aos docentes e colaborar para uma integração interdisciplinar que enriquecerá o processo de construção do conhecimento do aluno, o que não requer, necessariamente, a inclusão de uma disciplina específica sobre Comunicação e Jornalismo na grade curricular. Tanto os professores quanto os alunos do CAp-UFRJ identificam qualidades e limitações na formação escolar. Os estudos de Mídia e Educação não devem deixar de considerar as restrições e potencialidades inerentes ao contexto socioeconômico e cultural

onde as diversas práticas pedagógicas estão inseridas, ao proporem renovações e percursos metodológicos capazes de auxiliar a atualização dos docentes e a formação de novos professores. A Comunicação também enfrenta desafios e oportunidades de contribuir para leituras críticas da mídia e das narrativas jornalísticas audiovisuais nos diálogos possíveis a serem estabelecidos com a área da Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBORNOZ, L. A. The International Fund for Cultural Diversity: A New Tool for Cooperation in the Audiovisual Field. **International Journal of Cultural Policy**. 2015. Disponível em: <www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10286632.2015.1008467>. Acesso em: 9 abr. 2016.

BECKER, B. Mídia, Telejornalismo e Educação. **Matrizes: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo**, São Paulo: ECA-USP, v. 10, n. 1, 2016.

_____. Mapeamento das pesquisas em Telejornalismo no Brasil: um estudo da produção acadêmico-científica de 2010 a 2014. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**, v. 22, n. 4, 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/20534>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BURCH, N. **Práxis do Cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

CURRAN, J. **Media and Democracy**. Londres; Nova York: Routledge, 2011.

DUBOIS, P. **Cinema, Vídeo, Godard**. São Paulo: CosacNaify, 2004.

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

RANCIÈRE, Jacques. **Le spectateur émancipé**. Paris: La Fabrique Éditions, 2008.

SODRÉ, M. **A Ciência do Comum**. Notas para o método comunicacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

VAN DIJCK, J. **The Culture of Connective**. A Critical History of Social Media. Nova York: Oxford University Press, 2013.

VILELA, R. S. Jóvenes y cultura audiovisual: nuevos modos de ver televisión. **Revista Famecos**, v. 23, n. 2, 2016.

Educomunicação: Histórias em quadrinhos e fanzines no ensino de Artes

Roberto Elisio dos Santos

Jornalista, livre-docente em Comunicação pela ECA-USP, professor da Escola de Comunicação, do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e vice-coordenador do Observatório de Histórias em Quadrinhos da ECA-USP.

E-mail: roberto.elisio@uscs.edu.br

José Luis dos Santos

Mestre em Comunicação pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e professor de Artes do ensino médio estadual.

E-mail: jluizsan@gmail.com

Resumo: Este artigo resulta de pesquisa de mestrado aprovada na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), cujo objetivo foi investigar a utilização das histórias em quadrinhos (HQs) e de fanzines como forma de inovação para a docência da disciplina de Artes no ensino médio. De caráter qualitativo e de nível exploratório, o estudo se desenvolveu na interface dos campos da educação com a comunicação. Este trabalho, portanto, busca identificar referências estéticas comuns a determinadas produções de HQs com relação a períodos específicos das vanguardas modernas da arte. Dentre as conclusões, salientou-se o fato de que é necessário que os espaços escolares ofereçam uma experiência cognitiva que valorize mais as relações sociais, respeitando o direito do jovem à comunicação e à informação. Para que isso fosse possível, propõe-se a realização de oficina de fanzines de quadrinhos.

Palavras-chave: histórias em quadrinhos; artes; educomunicação; ensino; *fanzine*.

Abstract: This article is the result of a master's research approved at the Municipal University of São Caetano do Sul (USCS). The objective was to investigate the use of Comics and fanzines as an innovation for teaching visual arts in high school. This study, being one of qualitative nature and exploratory level, was developed in the interface between education and communication fields. The article, therefore, seeks to identify common aesthetic references in certain Comics productions regarding specific periods of modern avant-garde art. Among the conclusions, it was highlighted the fact that it is necessary that school spaces provide a learning experience that puts more emphasis on social relations, respecting young people's right to communication and information. To make this possible, it is proposed the realization of a comics fanzine workshop.

Keywords: comics; arts; educommunication; teaching; *fanzine*.

Recebido: 17/10/2016

Aprovado: 16/12/2016

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea encontra-se em um momento de intensas transformações tecnológicas, em diversas áreas do conhecimento, e em especial das tecnologias da comunicação e da informação, com o aparecimento de novas formas de relacionamentos, novos modos de agir e de pensar, novas relações de trabalho, de lazer, de comunicação e de informação. Para Citelli¹, o “[...] conhecimento se aliou, definitivamente, à criatividade capaz de otimizar inovações e ideias que irão alterar os ritmos produtivos e construir os novos impérios gerenciadores da vida no planeta”.

Nesse âmbito, duas áreas que historicamente colocaram-se de forma antagonica vêm estreitando as suas relações, tendo como pano de fundo o atual momento por que passa a sociedade contemporânea: a comunicação e a educação. Essa aproximação evidencia a urgente necessidade de novos métodos de ensino e de aprendizagem, que possam resgatar os jovens e incluí-los nos ambientes escolares formais ou não, pois, em tempos de sociedade da informação², os jovens precisam de ambientes motivadores, nos quais o aprendizado possa acontecer de forma mais inspiradora, prazerosa e menos impositiva, como evidencia Citelli³:

Os modelos escolares com os quais convivemos — frequentemente chamados, à falta de melhor termo, de tradicionais — estão construídos em torno de três eixos básicos: hierarquia, coerção, exclusão. A tendência, nesse tipo de escola, foi a de elaborar programas educativos fechados em que não se ajustam comportamentos que possam levar à quebra das sequências hierárquicas justificadas pela lógica da melhor escolha dos conteúdos e pela autoridade de quem os selecionou.

Não obstante as ações do governo federal, como a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996), que segundo Soares⁴, “[...] previam que esta modalidade de ensino abandonasse a perspectiva conteudista e fragmentada que a caracteriza para adotar uma visão interdisciplinar de ensino [...]”, o que se encontra ainda é uma grande resistência por parte da escola, que não tem muito claro qual direção seguir. Engessada por um pensamento retrógrado, que exclui aqueles a quem deveria incluir, a escola formal resiste ainda em adotar em suas estruturas as inovações da sociedade do conhecimento, optando em se utilizar de métodos tradicionais de autoridade, em vez de uma relação dialógica e democrática, conforme Freire⁵.

Por esse motivo, propõe-se, neste texto, a utilização de histórias em quadrinhos no processo educativo, especificamente nas aulas de Artes ministradas para o ensino médio, como forma de estabelecer um diálogo maior entre o estudante e o educador, utilizando um meio que estabelece uma relação entre imagem e texto, o que pode aguçar a imaginação e a percepção dos discentes, seguindo as ideias Cavalcante e Cedro⁶. Para esses autores, “em âmbito educacional as HQs podem ser utilizadas como *ferramenta para a disseminação de ideais* [grifo do original] na campanha de ressignificação social”. E acrescentam: “Trabalhando nesse sentido, os professores podem levar os alunos a uma reflexão”. Ao refletir

1. CITELLI, Adilson Odair. Comunicação, educação e linguagem. In: SOARES, Ismar de Oliveira. **CADERNOS DE EDUCOMUNICAÇÃO**. Caminhos da educomunicação (coord.). 2. ed. São Paulo: Editora Salesiana, 2003, p. 65.

2. CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 1. v. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

3. CITELLI, Adilson Odair. **Comunicação e Educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Senac, 2004, p. 84.

4. SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 16.

5. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

6. CAVALCANTE, Luis Adolfo de Oliveira; CEDRO, Wellington Lima. Uma análise lógico-histórica da relação entre as histórias em quadrinhos e a educação. In: PEREIRA, Ana Carolina Costa; ALCÂNTARA, Cláudia Sales de. **História em quadrinhos: interdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Reflexão, 2016, pp. 57-82.

a partir das HQs, os educandos podem compreender melhor não apenas os conteúdos transmitidos, mas também a vida e a sociedade em que se inserem.

2. EDUCOMUNICAÇÃO: A EXPRESSÃO COMUNICATIVA ATRAVÉS DAS ARTES

Nesse contexto, a Educomunicação se apresenta como um novo espaço interdiscursivo, um novo campo de intervenção social, atuando nos territórios da educação e da comunicação, levando em conta as relações entre o sujeito social e as mídias. Para Schaun⁷, “[...] a inter-relação comunicação/educação ganhou densidade própria e se afirma como um campo de intervenção social específico”, ao proporcionar aos jovens a construção de quadros de significação com relação aos aspectos do mundo que os rodeiam.

Soares acrescenta ainda que a Educomunicação propõe-se a “ampliar as condições de expressão da juventude como forma de engajá-la em seu próprio processo educativo [...]”⁸, evidenciando a constituição de novos espaços educativos — ou ecossistemas comunicativos — para o compartilhamento democrático dos saberes, numa relação democrática e dialógica, configurando-se, assim, como um espaço de grande potencial emancipador e inovador para o desenvolvimento de novos métodos de ensino e de aprendizagem, bem como para o ensino da disciplina de artes”.

3. CORRESPONDÊNCIA ESTÉTICA ENTRE HQS E AS VANGUARDAS MODERNAS DA ARTE

As proximidades históricas e estéticas entre o desenvolvimento das artes visuais e a produção das HQs tornam possível uma relação de correspondência dos movimentos das vanguardas modernas da arte com as características estéticas das histórias em quadrinhos, capaz de propiciar ações, interpretações ou métodos que possam lançar luzes às novas abordagens de ensino e aprendizagem, em especial para o ensino da disciplina de Artes no ensino médio. Assim, para Rahde⁹:

Na maioria das vezes ignorada pela História da Arte, a história em quadrinhos, que nasceu como imagem narrativa desde o início das primeiras manifestações da pintura, apresentou-se com formas artísticas, buscou reforço nas correntes da arte, ganhando espaço como arte visual de comunicação pelas mãos e mentes talentosas de diversos artistas plásticos: o já citado Burne Hogarth, de tendência barroca; Alex Raymond, que experimentou diversos estilos, firmando-se no traço clássico; Hal Foster, pintor paisagista; Chester Gould, de tendência expressionista; Philippe Drullet, que uniu o barroco e o surrealismo ao realismo fantástico na sua visão pós-moderna.

7. SCHAUN, Angela. *Educomunicação: reflexões e princípios*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002, p. 79.

8. SOARES, Ismar de Oliveira, op. cit., p. 15.

9. RAHDE, Maria Beatriz Furtado. *Estética moderna & pós-moderna*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 47.

3.1 Relações estéticas das HQs com o dadaísmo

Na história *Malpractice Suite*, realizada pelo quadrinista estadunidense Art Spiegelman, por exemplo, os quadrinhos são sobrepostos como se tivessem sido recortados e colados, técnica bastante utilizada nas obras dadaístas, como nas produções de Hannah Höch.

Figura 1. Dadaísmo



Fonte: Detournement. Disponível em: <<http://detournementexhibition.org/>>. Acesso em: 11 nov. 2015.



Fonte: studointernational. Disponível em: <www.studointernational.com/>. Acesso em: 10 nov. 2015.

Recorte da HQ *Malpractice Suite*, de Art Spiegelman

Fotomontagem de Hannah Höch, *Made for a Party*, de 1936

Segundo Proença¹⁰:

[...] os dadaístas propunham que a criação artística se libertasse das amarras do pensamento racionalista e sugeriam que ela fosse apenas o resultado do automatismo psíquico, selecionando e combinando elementos ao acaso. Na pintura, essa atitude foi traduzida por obras que usaram o recurso da colagem.

Spiegelman, em *Malpractice Suite*, faz uma severa crítica ao estilo de vida das sociedades contemporâneas, em que as pessoas são bombardeadas por toda sorte de informação/imagens que chegam a todo o momento, o que é característico também do movimento dadaísta, com fortes críticas aos valores da sociedade da época. De acordo com Mazur e Danner¹¹ :

Malpractice Suite, um *tour de force* de duas páginas [publicada na revista] *Arcade* n. 6 [1976], combina colagem e cartum, numa considerável violência para com a tira diária de *Rex Morgan, M. D.* (de Marvin Bradley, Frank Edgington e Dal Curtis [Dr. Nicholas P. Dallis]). Os quadrinhos da tira são recortados e duplicados

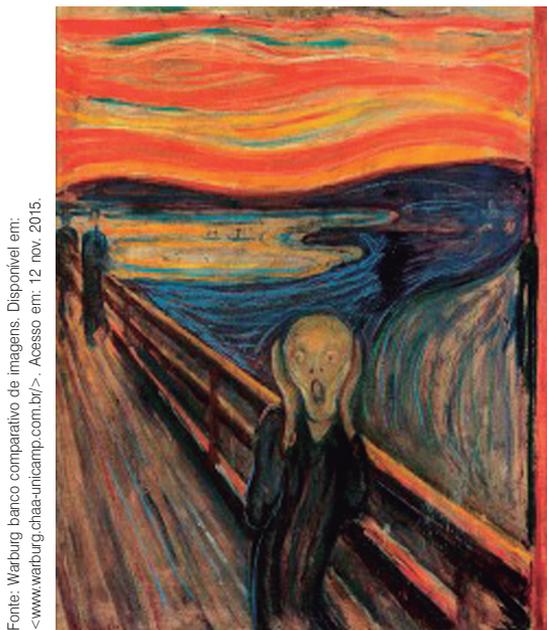
10. PROENÇA, Graça. *História da Arte*. São Paulo: Ática, 2003, p. 167.

11. MAZUR, Dan; DANNER, Alexander. *Quadrinhos: história moderna de uma arte global*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014, p. 41.

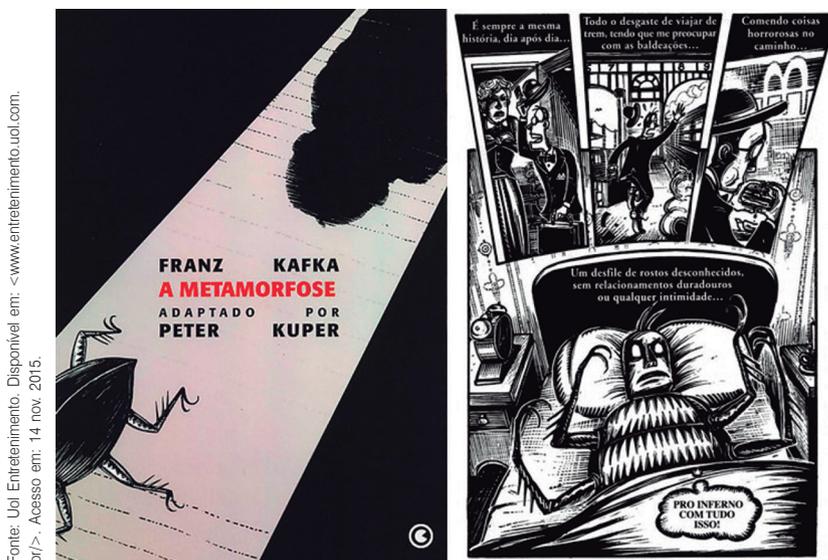
em ordem diferente dentro de quadrinhos maiores, enquanto as figuras dos personagens ultrapassam as bordas do quadrinho em um estilo grosseiro, em contraste chocante com a tira original. [...] Não é uma paródia, mas um comentário visceral sobre o bombardeio constante de imagens fragmentadas na vida moderna encharcada de mídia.

3.2 Relações estéticas das HQs com o expressionismo

Figura 2. Expressionismo



O Grito, de Edvard Munch. Óleo, têmpera e pastel sobre cartão adaptada (1893)



Recorte da obra *A Metamorfose*, de Kafka, por Peter Kuper

Em *O Grito*, Edvard Munch, por meio de traços carregados e cores densas, expressa a dor e o desespero de uma figura caricata e anônima, pairando sobre uma ponte. A utilização de cores quentes e frias, tinta pastosa e pinceladas fortes ao fundo — características estéticas próprias do movimento expressionista — dá o tom de solidão e tristeza à obra.

Para Batistone Filho¹², Munch, “na gravura *O Grito*, sua maior obra, centraliza o rosto de um homem como fonte de sons e ondas de cor, que se dilatam concentricamente no ar, espalhando o sentimento trágico da vida e a sensação de catástrofe iminente”. O expressionismo caracteriza-se, sobretudo, por exteriorizar o estado de espírito do ser humano, suas mazelas, suas dores e frustrações, contrapondo-se, nesse sentido, radicalmente ao impressionismo, considerado como uma arte figurativa.

Peter Kuper, em sua HQ *A Metamorfose*, baseada na obra literária de Franz Kafka, faz também várias referências ao expressionismo, como a predominância do contraste entre luz e sombra, e o ambiente predominantemente sombrio. A adaptação para os quadrinhos preserva, pelos traços do quadrinista, o mesmo clima vivido pela personagem no original de Kafka, com a presença constante do preto e das sombras, e os vários tons de cinza, além do traço marcante, que reflete o estado de espírito do artista. Para Santos¹³, Kuper ressalta “o clima de absurdo retratado pelo autor tcheco”.

3.3 Relações estéticas das HQs com o art nouveau

Figura 3. Art nouveau



Little Nemo, de Winsor McCay



Litogravura de Alphonse Mucha

12. BATISTONE FILHO, Duílio. *Pequena história da arte*. 7. ed. Campinas: Papirus, 1996, p. 114.

13. SANTOS, Roberto Elísio dos. VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. In: *EccoS — Revista Científica*, n. 27, São Paulo, Uninove, jan./abr. 2012, pp. 81-95. Disponível em: <<http://repositorio.uscs.edu.br/handle/123456789/244>>. Acesso em: 14 out. 2015.

Fonte: The Comics Strip Library. Disponível em: <www.comicstriplibrary.org/>. Acesso em 13 nov. 2015.

Fonte: Warburg banco comparativo de imagens. Disponível em: <www.warburg.chaa-unicamp.com.br/>. Acesso em: 12 nov. 2015.

Little Nemo foi uma das primeiras obras de quadrinhos a absorver as tendências e estilos da arte, inovando suas estruturas visuais e textuais, a partir dos elementos estéticos do *art nouveau*. Produzidas por Winsor McCay a partir de 1905, as histórias de *Little Nemo* tratam dos sonhos de um garoto, que é sempre acordado no último quadrinho. Como afirma Franco:¹⁴

[...] com certeza um dos primeiros trabalhos a explorar de forma dinâmica e ousada as possibilidades ilimitadas da linguagem dos quadrinhos foi *Little Nemo in Slumberland*, HQ seriada criada em 1905 pelo ilustrador norte-americano Winsor McCay, considerada um dos grandes clássicos das HQs. McCay é um dos primeiros inovadores dos chamados comics, ele incorpora influências de Art Nouveau, Art Déco, entre outras, e revoluciona os enquadramentos, explorando os grandes planos, antecipando as possibilidades da lente grande angular usada posteriormente no cinema. McCay produziu uma obra sem precedentes, que até hoje emociona pela exuberância, requinte e vanguarda.

Na litografia de Alphonse Mucha, percebe-se também a forte presença das características do *art nouveau*, uma arte que prima pelo uso das cores frias, temática naturalista, curvas, movimentos musicais, referências à arte japonesa, além da aura de leveza e otimismo das obras.

4. APLICAÇÃO PRÁTICA: OFICINA DE FANZINE DE QUADRINHOS

“Educomunicação é essencialmente *práxis* social, originando um paradigma orientador da gestão em sociedade”¹⁵. A vocação natural desse novo campo de estudos é interferir junto a espaços escolares, formais ou não, no sentido de potencializar ações de intervenção social, visando à construção de ambientes inovadores e democráticos, capazes de proporcionar experiências cognitivas novas.

Nesse sentido, para dinamizar as aulas de Artes no ensino médio, propõe-se a realização de oficina de *fanzines* de quadrinhos. Os *fanzines* são produções artesanais utilizadas para veicular informações sobre determinados assuntos de gosto pessoal do autor, como histórias em quadrinhos, literatura etc. Segundo Magalhães¹⁶:

Os *fanzines* surgiram nos Estados Unidos da América no final da década de 1920, a partir da iniciativa dos fãs de ficção científica. Logo eles se tornaram o veículo dos novos autores não só de ficção científica, mas também de qualquer expressão artística ou literária.

Caracterizados principalmente por seu caráter autoral, o que dá a sua produção um toque extremamente pessoal, os *fanzines* valorizam a criação, resgatando a autoestima e o sentimento de pertencimento. Na visão de Rossetti e Santoro Júnior¹⁷:

Os assuntos tratados nos *fanzines* são objetos de paixão de pessoas que se unem por este motivo, o editor é o indivíduo que não se contenta em assumir uma posição

14. FRANCO, Edgar. *História em Quadrinhos e Arquitetura*. 2. ed. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2012, pp. 8-9. Disponível em: <<http://marcadedefantasia.com/livros/quiosque/hqarquitectura/HQ%20e%20Arquitetura-Edgar%20Franco.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2015.

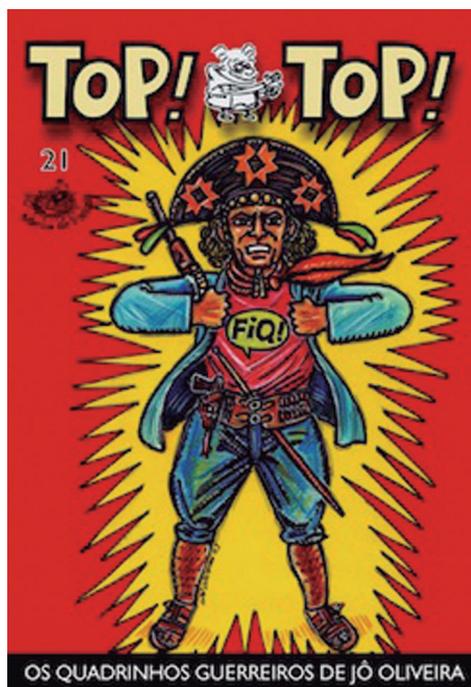
15. SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 13.

17. ROSSETTI, Regina; Santoro JUNIOR, David. *Fanzine Punk como mídia alternativa*. *Revista ALTERJÓR*. 2, v. 2, ed. 4, jul./dez. 2011, p. 67. Disponível em <<file:///C:/Users/User/Downloads/153-572-1-PB.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015. 16. MAGALHÃES, Henrique. *O rebuliço apaixonante dos fanzines*. 4. ed. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2014, p. 4.

passiva em relação a sua adoração, ele deseja investigar, conhecer os detalhes do objeto. A publicação é o meio pelo qual ele reúne seus semelhantes para iniciar uma discussão e assim debater os assuntos de interesse pessoais e do grupo.

Os *fanzines* configuram-se desse modo como importante elemento de protagonismo pessoal. Para Pinto (2013)¹⁸, “o mais importante neste processo é a personalidade dada à publicação, única e autoral”.

Figura 4. Capa do *fanzine Top! Top!*, editado por Henrique Magalhães



Fonte: Santos (2015, p. 1.372).

18. PINTO, Renato Donizete. *Fanzine na Educação: algumas experiências em sala de aula*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

19. ANDRAUS, Gazy; SANTOS NETO, Elydio dos. Dos Zines aos Biografic zines: Narrativas Visuais no Processo de Formação Continuada de Docentes-Pesquisadores. *Imaginário: Humor, Quadrinhos, Games e Fanzines*, n. 1. Paraíba, Marca de Fantasia, 2011, pp. 48. Disponível em: <<http://marcadefantasia.com/revistas/imaginario/imaginario-01-10/imaginario-01/imaginario-1.pdf#page=47>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

Algumas experiências — como a produção dos *biografic zines* como instrumento didático pedagógico, desenvolvida no curso de mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo no processo formativo de docentes pesquisadores — têm demonstrado as grandes possibilidades da utilização de novos métodos de ensino e aprendizagem. Os alunos, a partir da produção de *fanzine* de quadrinhos, puderam contar a sua narrativa de vida, como forma de autoconhecimento e autoralidade. Andraus e Santos Neto¹⁹ definem *biografic zine* como:

[...] um fanzine (do inglês fanatic + magazine = revista do fã) que tem por objeto as histórias de vida: contar experiências de vida e formação tendo como objetivos principais o autoconhecimento, a partilha de narrativas pessoais com outros, o trabalho com as imagens e o desenvolvimento de autoralidade.

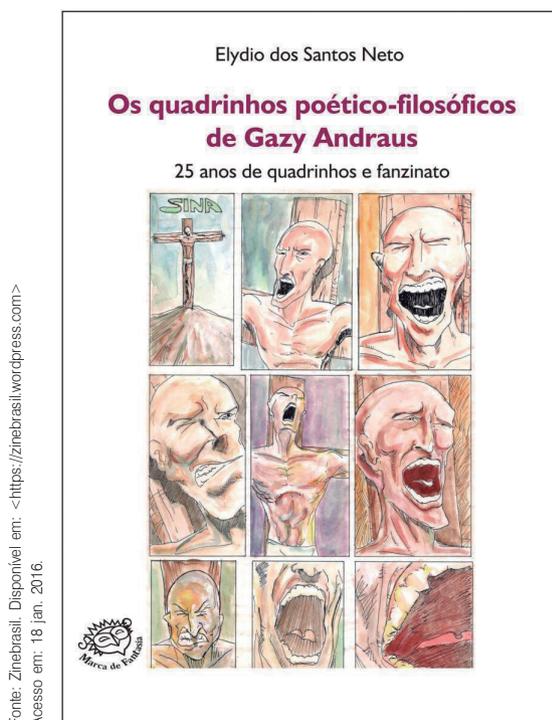
Segundo Fernandes et al²⁰:

Hoje entende-se que a associação de imagens e textos, além dos códigos específicos das HQ como rabiscos de expressão e movimento, colabora para um entendimento mais eficiente da mensagem e torna mais fácil a compreensão de temas complexos, justamente por comportar dois canais comunicativos de forma integrada.

Salienta-se que as HQs ocupam papel de destaque no processo de adequação de uma linguagem técnica/formal para uma linguagem imagética ao transcodificar uma linguagem formal/técnica/textual para uma linguagem visual, proporcionando uma experiência mais ampla, seja tanto de leitura quanto de compreensão. Dessa forma, propõe-se uma oficina de *fanzine* de quadrinhos como ação educacional junto a espaços escolares, numa linha definida como quadrinhos “poético-filosóficos” também chamados de “quadrinhos filosóficos”, sendo um dos seus principais representantes o professor Gazy Andraus. Para esse educador²¹, quadrinhos filosóficos:

São em geral histórias não muito compridas, com teor universal de significados, de reflexão com relação ao que é o ser humano e o que ele quer em sua existência, muitas vezes travestido como seres utópicos, extraterrestres. Os quadrinhos do Edgar Franco, por exemplo, são diferentes, pois possuem mais castelos e dragões e peixes e símbolos nas histórias. O roteiro geralmente descreve um aforismo uma frase ou algumas frases de reflexão, contundentes, filosóficas, por que o ser humano é feliz, é triste? O que ele quer nessa existência? A relação do ser humano com outro ser humano, entre outros.

Figura 5. Quadrinhos poético-filosóficos de Gazy Andraus



20. FERNANDES, Hylio Laganá et al. GIBIOzine — Revista de divulgação científica e cultural. In: **Nona Arte** — Revista Brasileira de Pesquisas em Histórias em Quadrinhos, v. 1, n. 2, 2013, p. 36. Disponível em: <www2.eca.usp.br/nonaarte/ojs/index.php/nonaarte/article/view/18>. Acesso em: 18 dez. 2015.

21. Entrevista concedida ao autor deste trabalho em 13 de fevereiro de 2015.

A oficina ocorreria no contraturno das aulas, sendo composta por cinco encontros, como descritos abaixo:

- História das HQs, e HQs como linguagem: características principais e utilização na educação.
- Quadrinhos poético-filosóficos: o que são? Características principais, apresentação de trabalhos do professor Gazy Andraus, entre outros.
- *Fanzines*: o que são? Histórico e características. Sua importância como meio de comunicação.
- Construção de um *fanzine* de quadrinhos poético-filosóficos com o tema: História da Arte — Modernismo. Os alunos poderão escolher um movimento artístico do período da história da arte denominado de modernismo, como o surrealismo, por exemplo, e, partindo de suas características estéticas, produzir quadrinhos poético-filosóficos. Poderão ser utilizados os mais diversos materiais e técnicas, como colagens, desenhos, entre outros. Não é preciso saber desenhar.
- Encontro para apresentação, exposição e trocas de trabalhos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou os principais pensamentos que nortearam a pesquisa de mestrado que se desenvolveu sob o título *Histórias em Quadrinhos e Arte Educação: sistemas abertos e dialógicos como inovação para o aprendizado de artes no Ensino Médio*, e procurou expandir os debates sobre possíveis caminhos ampliadores da prática docente para além dos métodos tradicionais de ensino. Nesse sentido, foram salientados aspectos como o exercício da prática educativa, sob o âmbito da educomunicação, um novo campo de estudo na interface da educação e da comunicação, que, por meio de projetos de intervenção social, procura despertar no jovem a consciência da sua importância como sujeito social transformador, respeitando o seu direito à comunicação e à informação, ao estimulá-lo para o seu natural protagonismo e a sua necessária participação nos rumos do país.

Assim, além da utilização de histórias em quadrinhos pelo professor de Artes como uma ferramenta para a compreensão dos estilos característicos das principais vanguardas do século XX, também é apresentada a proposta de realização de oficina de *fanzine* de quadrinhos poético-filosóficos como alternativa aos métodos tradicionais de ensino da disciplina de Artes. Na visão de Andraus²², ao fazer esse tipo de trabalho, os alunos “podem desenvolver desde tiras e HQs padronizadas (caso queiram), até HQ já montadas em revista (como num *fanzine*), ou ainda extrapolar a bidimensionalidade indo até a escultura e a instalação, mostrando a variedade criativa de temas e suportes”, percebendo e sentindo o produto artístico em sua amplitude.

Dessa forma, o objetivo é proporcionar uma nova experiência cognitiva transformadora e significativa para os jovens, pela produção de um meio de

22. ANDRAUS, Gazy. O trabalho com histórias em quadrinhos (HQ) no ensino universitário. In: SANTOS NETO, Elydio; SILVA, Marta Regina Paulo da (orgs.). *Histórias em quadrinhos & Educação: formação e prática docente*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011, pp. 33-55.

comunicação historicamente engajado nas causas sociais e de características notadamente autorais, que, aliadas ao processo histórico e estético dos estudos das artes visuais e da linguagem dos quadrinhos, possam contribuir para a transformação da realidade atual da educação. Pretende-se, desse modo, inserir o jovem em seu papel social de direito, para que ele possa participar, entre outras questões relevantes, das decisões sobre os rumos das políticas públicas em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRAUS, Gazy. O trabalho com histórias em quadrinhos (HQ) no ensino universitário. In: SANTOS NETO, Elydio; SILVA, Marta Regina Paulo da (orgs.). **Histórias em quadrinhos & Educação: formação e prática docente**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011, pp. 33-55.

_____; SANTOS NETO, Elydio dos. Dos Zines aos Biografic zines: Narrativas Visuais no Processo de Formação Continuada de Docentes-Pesquisadores. In: **Imaginário: Humor, Quadrinhos, Games e Fanzines**, n. 1, Paraíba, Marca de Fantasia, 2011, pp. 47-52. Disponível em: <<http://marcadefantasia.com/revistas/imaginario/imaginario-01-10/imaginario-01/imaginario-1.pdf#page=47>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BATISTONE FILHO, Duílio. **Pequena história da arte**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 1. v. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTE, Luis Adolfo de Oliveira; CEDRO, Wellington Lima. Uma análise lógico-histórica da relação entre as histórias em quadrinhos e a educação. In: PEREIRA, Ana Carolina Costa; ALCÂNTARA, Cláudia Sales de. **História em quadrinhos: interdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Reflexão, 2016, pp. 57-82.

CITELLI, Adilson Odair, **Comunicação e Educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: SENAC, 2004.

_____. Comunicação, educação e linguagem. In: SOARES, Ismar de Oliveira. Cadernos de educomunicação. **Caminhos da educomunicação** (coord.). 2. ed. São Paulo: Editora Salesiana, 2003, pp. 63-68.

FERNANDES, Hylio Laganáet al. GIBIOzine — Revista de divulgação científica e cultural. In: **Nona Arte** — Revista Brasileira de Pesquisas em Histórias em Quadrinhos, v. 1, n. 2, 2013, pp. 35-40. Disponível em: <www2.eca.usp.br/nonaarte/ojs/index.php/nonaarte/article/view/18>. Acesso em: 18 dez. 2015.

FRANCO, Edgar. **História em Quadrinhos e Arquitetura**. 2. ed. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2012, pp. 8-9. Disponível em <<http://marcadefantasia.com/livros/quiosque/hqearquitetura/HQ%20e%20Arquitetura-Edgar%20Franco.pdf>> Acesso em: 22 out. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MAGALHÃES, Henrique. **O rebuliço apaixonante dos fanzines**. 4. ed. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2014.

MAZUR, Dan; DANNER, Alexander. **Quadrinhos: história moderna de uma arte global**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

PINTO, Renato Donizete. **Fanzine na Educação: algumas experiências em sala de aula**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 2003.

RAHDE, Maria Beatriz Furtado. **Estética Moderna & Pós-moderna**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

ROSSETTI, Regina; SANTORO JUNIOR, David. Fanzine Punk como mídia alternativa. **Revista ALTERJÓR**, a. 2, v. 2, ed. 4, jul./dez. 2011, p. 67. Disponível em <<file:///C:/Users/User/Downloads/153-572-1-PB.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. In: **EccoS** — Revista Científica, n. 27, São Paulo, Uninove, jan./abr. 2012, pp. 81-95. Disponível em: <<http://repositorio.uscs.edu.br/handle/123456789/244>>. Acesso em: 14 out. 2015.

SCHAUN, Angela. **Educomunicação: reflexões e princípios**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

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

Rádio educativo – percepções a partir dos coordenadores do Programa Mais Educação

Edgard Patrício

Jornalista, doutor em Educação. Professor do curso de Jornalismo e do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará.

E-mail: edgard@ufc.br

Resumo: O Programa Mais Educação, ação implantada em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), pretende desenvolver uma política pública de educação integral para as escolas brasileiras. A oferta de atividades do Programa Mais Educação é dividida em macrocampos. Um dos macrocampos é Comunicação e Uso de Mídias. Em junho de 2015, eram 28 escolas municipais de Fortaleza vinculadas ao Mais Educação e com opção de rádio escolar. Para esse trabalho, foram realizadas entrevistas com 21 coordenadores do Programa. A intenção é perceber se os princípios apontados pelo MEC para esse macrocampo estão sendo apropriados pelas ações desenvolvidas nas escolas.

Palavras-chave: comunicação; rádio; educação; Mais Educação; educação integral.

Abstract: The Mais Educação [More Education] program implemented in 2007 by Brazil's Ministry of Education (MEC) intends to develop a public policy of integral education for schools. Mais Educação's activities are divided into fields of knowledge, one of them being "Communication and media use". In June 2015, 28 municipal schools were linked to Mais Educação with a school radio option. For this work, 21 Mais Educação's coordinators were interviewed with the objective to acknowledge if the principles appointed by the MEC for the Communication field were appropriate for the actions undertaken in said schools.

Keywords: communication; radio; education; Mais Educação; integral education.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil caminhou, nas últimas décadas, para o acesso universal de crianças, adolescentes e jovens ao ensino fundamental. Mas as matrículas nesse nível de ensino superam a população residente. Esse dado revela que ainda há um represamento de crianças e adolescentes de faixa etária própria do ensino médio (15 a 17 anos) no ensino fundamental. Em 2011¹, para uma população residente de 29.264.015 na faixa etária de 6 a 14 anos, própria do ensino fundamental, foram efetivadas 30.358.640 matrículas. Em relação ao ensino médio,

Recebido: 06/08/2016

Aprovado: 16/12/2016

1. Ministério da Educação. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013, p. 20.

2. Idem, p. 24.

3. Ministério da Educação. **Taxa de Rendimento, Brasil.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

4. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

5. Vale lembrar na primeira metade da década de 1990, por exemplo, dois polêmicos projetos com a mesma concepção básica: os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) e os Centros Integrados de Apoio à Criança (Ciacs). Os Cieps foram criados na primeira gestão do governador Leonel Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987), com o fim de oferecer educação integral à criança. Já os Ciacs, do governo federal, inspiraram-se no modelo dos Cieps. Tinham aproximadamente o mesmo custo (US\$ 1 milhão por unidade) e atendiam o mesmo número de crianças (750 a 1.000).

6. Mesmo partindo de uma autocrítica, as ações do Mais Educação ainda seguem produzindo resultados questionáveis quanto a sua efetividade. Junkes (2015), em trabalho sobre as produções acadêmicas que enfocam a Educação em Tempo Integral (ETI), afirma que as análises seguem constatando a fragmentação do currículo, ao ampliar o tempo e o espaço educativo e diferenciá-lo entre turnos e contraturnos, principalmente, no ensino fundamental. Esses dados repercutem nas finalidades formativas da escola, que volta a ser operada por profissionais voluntários, sem formação suficiente, que desconhecem as peculiaridades do desenvolvimento das crianças e seus direitos sociais.

nem mesmo o acesso foi garantido. Em 2011², para uma população residente na faixa etária de 15 a 17 anos (própria do ensino médio) de 10.580.060 adolescentes, as matrículas alcançaram apenas 8.400.689 dessa população. Em relação a dados qualitativos, em 2013³, apenas 89,3% dos matriculados no ensino fundamental lograram aprovação. No ensino médio, o dado é ainda mais preocupante. Apenas 80,1% dos matriculados foram aprovados. Resultados que aumentam a distorção idade-série nos dois níveis de ensino, o que pressupõe maiores evasões escolares.

O Programa Mais Educação, ação do governo federal do Brasil, desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), aparece em 2007 como alternativa à melhoria da qualidade da educação básica. Constitui-se como estratégia para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo sete horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica⁴. A proposta de educação integral do Programa Mais Educação situa-se na trajetória de vários projetos semelhantes presentes em momentos da história do país⁵. Uma educação não somente de tempo integral, mas de proposta integrada e de ampliação de espaços da educação, seria o desafio do Programa Mais Educação⁶.

A oferta de atividades do Programa Mais Educação é dividida em “macrocampos”. Um dos macrocampos é Comunicação e Uso de Mídias. Nesse macrocampo são oferecidas às escolas públicas atividades relacionadas ao jornal escolar, rádio escolar, história em quadrinhos, fotografia e vídeo. Em 2010, primeiro ano de sistematização dos dados da oferta do Programa pelo governo federal⁷, foram atendidas 9.995 escolas, alcançando 3 milhões de estudantes. Dessas, 3.911 optaram pelo macrocampo Comunicação e Uso de Mídias. Nesse universo, 2.218 escolas fizeram opção pela rádio escolar. Dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, fornecidos em planilhas e sistematizados pelo autor, indicam que, em junho de 2015, são 28 escolas vinculadas ao Mais Educação e com opção de rádio escolar. Como há uma permanência por tempo determinado no Programa na mesma atividade, em outras 26 escolas funcionam rádios escolares, mas não vinculadas ao Mais Educação.

2. OS PRINCÍPIOS DO MACROCAMPO COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS DO MAIS EDUCAÇÃO

Os Cadernos Pedagógicos — 9⁸ que tratam do macrocampo Comunicação e Uso das Mídias pelo Programa Mais Educação, partem de Umberto Eco⁹ para justificar a importância da discussão sobre o campo dentro da proposta de educação integral do MEC. E destaca o conceito de “idade mídia”, do autor

referenciado, como atestador da importância que a comunicação tem no mundo atual. Também tornam explícita sua inspiração em Paulo Freire¹⁰ ao falar da aproximação entre as duas áreas, Comunicação e Educação. “Ora, se a escola tem no âmago da sua existência a construção da autonomia dos educandos, como seria possível realizar essa tarefa sem considerar a comunicação e seu papel na sociedade hoje?”¹¹. E acabam por assumir o termo Educomunicação como a nova área acadêmica que alia as duas áreas antes específicas, a Educação e a Comunicação. Nesse caso, aproximam-se do pensamento de Martín-Barbero¹², a partir de uma visão culturalista da realidade.

Soares¹³ é o autor reconhecido pelos Cadernos ao tratar da comunicação e uso das mídias na escola, utilizando o termo Educomunicação. O novo campo absorveria seus fundamentos dos tradicionais campos da educação, da comunicação e de outros campos das ciências sociais, superando, desta forma, as “barreiras epistemológicas impostas pela visão iluminista e funcionalista de relações sociais que mantêm os tradicionais campos do saber isolados e incomunicáveis”¹⁴.

A compreensão dos Cadernos sobre o uso das mídias na escola passa por uma visão interdisciplinar desse processo. Eles apontam que, embora, “não tenha o objetivo de solucionar todas as questões da educação brasileira, o *Mais Educação*, por meio da *Comunicação e Uso de Mídias*, é um instrumento importante de flexibilização do currículo e de capilarização de uma proposta interdisciplinar”¹⁵. A produção em comunicação é entendida como “uma prática estudantil/escolar, que respeita a autonomia dos estudantes e que deve envolver as mais diversas disciplinas”¹⁶.

O exercício da leitura crítica da mídia de massa seria “um dos pressupostos, para que o jornal, revista, quadrinhos, vídeo ou rádio produzidos por crianças, adolescentes e jovens tenham de fato um caráter autêntico e inovador nos programas de *Comunicação e Uso de Mídias*”. Seria preciso antes de qualquer esforço para produzir comunicação, “conhecer e analisar o sistema midiático de massa que, hoje, é ainda dominante. Isso significa entender, profundamente, as relações comerciais dos veículos e o papel importante que eles exercem na construção de valores pessoais e sociais”¹⁷. Mas a proposta não estaria restrita à recepção crítica da comunicação. Os Cadernos¹⁸ apontam para uma etapa seguinte, de produção da comunicação. Seria uma aproximação dos Cadernos ao pensamento de Celestine Freinet¹⁹.

Por último, cabe destacar, ainda, a visão dos Cadernos²⁰ em torno da função social da leitura e da escrita nos processos de aproximação entre Educação e Comunicação no ambiente escolar. O uso da língua e da expressão, no processo, seria “fundamental, para que a mensagem seja compreendida pelo receptor (público-alvo da mídia em questão) e o produto de comunicação seja, de fato, eficiente”. Os educandos seriam levados a perceber que é “a partir da mudança e leitura de mundo locais, que são construídas as leituras e as mudanças globais, e que é possível elaborar um novo, transformador e autêntico tipo de comunicação”.

7. Os dados foram apresentados em reunião técnica promovida pela Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação, em 2012, da qual o autor participou como convidado. O arquivo da apresentação, em PowerPoint, foi disponibilizado aos participantes.

8. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Caderno Pedagógico 9 — Comunicação e Uso de Mídias*. Série Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação. Brasília, 2012b.

9. ECO, U. *O super-homem de massa*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

10. FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

11. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012b, p. 9.

12. MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

13. SOARES, I. *Caminhos da educomunicação*. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

14. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012b, p. 16.

15. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Caderno Pedagógico 9*, p. 19.

16. Idem, *ibidem*.

17. Idem, pp. 19-20.

18. Idem, p. 20.

19. FREINET, C. *O jornal escolar*. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

20. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012b, p. 20.

A proposta do Programa Mais Educação é implementada pelas escolas. Nesse âmbito, é fundamental a participação do coordenador do Mais Educação. É ele que, a princípio, “zelaria” para que as atividades, em quaisquer macrocampos, não fossem desvirtuadas do sentido inicial proposto pelo MEC. E com a rádio escolar, como atividade do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, não seria diferente. Para perceber as aproximações entre o que propõe o MEC e o que pode orientar a implantação das propostas das rádios escolares, no âmbito das escolas, é que realizamos uma pesquisa entre os coordenadores do Mais Educação de 21 escolas de Fortaleza que optaram pela atividade rádio escolar.

3. AS PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES DO MAIS EDUCAÇÃO SOBRE O RÁDIO EDUCATIVO

3.1 Contextualizando a pesquisa

3.1.1 A rotina do Mais Educação nas escolas

Em média, a escola “pode” escolher entre cinco e seis atividades, do conjunto de atividades que compõem todos os macrocampos do Mais Educação²¹. Dessas cinco ou seis atividades, uma, necessariamente, tem que ser a de reforço pedagógico, do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, de caráter obrigatório para as escolas participantes. Em relação ao macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, na opção rádio escolar, o apoio do MEC alterna-se entre o envio de um *kit* de equipamentos para a escola utilizar ou a remessa de recursos financeiros para que a própria escola adquira os equipamentos²². As escolas chegam a esperar um ano para a efetiva remessa dos equipamentos. Como a opção das atividades é anual, em algumas escolas os equipamentos chegam sem que a escola tenha mais a opção rádio escolar entre suas atividades, o que gera descontinuidade. O atraso na chegada dos equipamentos também desestimula a participação dos estudantes e professores, que veem suas expectativas não atendidas ao longo daquele ano.

Outro problema é que o mesmo estudante que faz a opção, por exemplo, por rádio escolar, tem, obrigatoriamente, que participar de todas as outras atividades selecionadas pela escola para aquele ano. A atividade de reforço pedagógico é diária. Cada atividade toma, em média, 90 minutos das três horas diárias dedicadas ao Mais Educação na escola, no contraturno escolar. Tomando-se por base cinco atividades selecionadas mais o reforço pedagógico, de caráter obrigatório, a cada dia o estudante participa do reforço pedagógico mais uma atividade. Em razão disso, se a escola fizer a opção por rádio escolar o trabalho com essa atividade vai se resumir a 90 minutos semanais, seis horas mensais, o que prejudica qualquer processo formativo que venha a se desenvolver, de caráter mais sistemático.

21. São dez macrocampos à disposição das escolas: 1. Acompanhamento Pedagógico, 2. Educação Ambiental, 3. Esporte e Lazer, 4. Direitos Humanos em Educação, 5. Cultura e Artes, 6. Cultura Digital, 7. Promoção da Saúde, 8. Comunicação e Uso de Mídias, 9. Investigação no Campo das Ciências da Natureza, 10. Educação Econômica. Esses macrocampos oferecem 62 diferentes atividades aos estudantes (Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Passo a passo do Programa Mais Educação*. Brasília, 2011).

22. O *kit* de equipamentos é composto de microfone, mesa de som de seis canais, caixa de som amplificada e gravador digital.

3.1.2 A seleção do conjunto de dados da pesquisa

Nas 21 escolas que participaram desse levantamento, situadas em Fortaleza, foram aplicados questionários específicos para diretores, coordenadores do Mais Educação, professores de sala de aula e estudantes, ao longo do ano de 2014. No caso do coordenador, como há apenas um por escola, foi aplicado apenas um questionário. Esse detalhe serve, inclusive, para mais uma crítica ao funcionamento do Programa. O coordenador fica responsável pelo acompanhamento de todas as atividades de todos os macrocampos selecionados pela escola, o que torna sua tarefa, se não impossível, de difícil efetividade.

Os coordenadores responderam a um questionário de 63 perguntas, com questões abertas ou de múltiplas escolhas, dividido em duas partes: a) cenário do Mais Educação, incluindo indagações sobre o processo de implantação do Programa na escola; e b) cenário Comunicação e Uso de Mídias e opção rádio escolar, tratando do processo de opção da atividade rádio escolar e sua implementação na escola. Devido ao espaço disponível nesse artigo, resumimos a análise dos dados a uma dimensão que nos parece chave nessa discussão, qual seja a percepção do conceito de rádio educativo, associado ao desenvolvimento das atividades da rádio escolar. As respostas a duas perguntas específicas, inseridas no questionário, serviram de base para uma análise aproximativa dessa dimensão. A primeira, “o que é o rádio educativo para você?”; a segunda, “dê um exemplo de como poderia ser um programa de rádio educativo”.

Como orientação das análises, não nos pareceu relevante identificar as escolas e seus respectivos coordenadores. Talvez em estudo mais amplo isso possa ser necessário, para saber, por exemplo, a visão de um coordenador e de um diretor da mesma escola sobre determinado assunto. Os coordenadores foram identificados por números. A análise das respostas identifica algumas categorias nessas percepções.

4. AS INTERPRETAÇÕES DOS DADOS

4.1 O rádio educativo como ambiente de melhoria da leitura e escrita

Essa foi a percepção dos coordenadores, em relação ao que seria o rádio educativo, que mais se aproximou das orientações do MEC em se tratando do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, do Programa Mais Educação. Cerca de 35% dos coordenadores do Mais Educação, nas escolas, responderam, espontaneamente, uma vez que essa questão do instrumental de pesquisa era aberta, que o rádio educativo mantinha uma relação estreita com a leitura e a escrita. O Coordenador 05 chama atenção, de forma enfática para esse aspecto. Segundo ele, o rádio educativo pode ser uma “ferramenta que ajuda e alavanca a aprendizagem dos estudantes. Algo que trabalhasse a leitura e a escrita e despertar novas formas de comunicação”.

Outros coordenadores seguiram na mesma direção. Para o Coordenador 11, o rádio educativo contribuiria “tanto para socialização, comunicação e até o português. Quando iam falar, os professores conversavam e atentavam para o cuidado com a língua portuguesa. Os alunos gostavam”. Mesmo quando não aparece de forma explícita, a importância da leitura e da escrita está nas ideias dos coordenadores. O Coordenador 06 indica que o rádio que seja educativo, por exemplo, poderia “usar a música para debater e aprender a língua portuguesa”. O mesmo defende o Coordenador 13, quando avalia a possibilidade do rádio educativo ser suporte para o “desenvolvimento da aprendizagem. Criações dos alunos, canções, letras de músicas. Produções dos próprios estudantes”.

Será que os coordenadores do Mais Educação aprenderam a lição de casa, e incorporaram os princípios que o MEC propõe para o macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, do Programa Mais Educação? Outra suposição é possível. Do ponto de vista da aprendizagem, existe, hoje, um consenso educativo de que leitura e escrita são as bases desse processo, sobretudo quando investidas de sua função social. Ora, nada mais interessante que o rádio, um meio de comunicação que trabalha por excelência a oralidade, sem perder de vista a intersecção com a escrita, para incorporar esses princípios. Por esse viés, o rádio seria um meio de comunicação que aproxima sobremaneira o mundo real do mundo escolar.

Essa visão está inscrita na fala do Coordenador 04, quando enfatiza que o rádio educativo “ajuda ao desenvolvimento linguístico, fortalece a leitura. Permite ao aluno desenvolver-se no âmbito da comunicação”. Mas, ao mesmo tempo em que ratifica um princípio defendido pelo MEC, vai de encontro a outro princípio, também apropriado pelo MEC em relação ao macrocampo Comunicação e Uso de Mídias. Para o mesmo Coordenador 04, o rádio educativo também serviria para passar a “informação mais objetiva, esclarecida. É importante para contextualizar o aluno no mundo em que ele vive”. O que, de certa maneira, entra em conflito com o princípio defendido pela política pública de que o Comunicação e Uso de Mídias deve se pautar pela valorização da autonomia do estudante em relação à produção da comunicação. E essa percepção ainda “bancária”²³ do saber perpassa a opinião de outros coordenadores.

4.2 A construção da autonomia a partir da realidade

Como vimos, outro princípio trabalhado pelo MEC, sobre o macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, é que as práticas educacionais caminhem na direção da construção da autonomia dos estudantes, a partir do conhecimento de sua própria realidade. E esse princípio passou ao largo da percepção dos coordenadores sobre o rádio educativo. O Coordenador 03 vê o estudante como um personagem alheio ao mundo real. Por isso, o rádio educativo poderia ser utilizado para levar “informações para dentro da escola e informar o

23. A concepção “bancária” de aprendizagem é um conceito trabalhado por Paulo Freire, segundo o qual os educadores reconheceriam nos educandos apenas um espaço vazio, em que poderiam “depositar” o conhecimento.

jovem sobre o que está acontecendo no mundo, pois muitas vezes o aluno está fechado para a realidade”.

Outros coordenadores ainda estão atentos ao que rodeia os estudantes. Mas, se acertam na percepção da realidade, patinam em como ela pode ser trabalhada. E aí vem o choque com a autonomia. O Coordenador 02 compreende que um programa de rádio que se queira educativo teria que tratar de “temas escolares (gincanas educacionais, questões do alunato, como *bullying*, questão de gênero, sexualidade, que fazem parte da vida do aluno)”. O Coordenador 12 também vai na mesma perspectiva, que os programas de rádio educativo deveriam trabalhar temáticas como sexualidade e drogas.

Mas como abordar essas temáticas da realidade? O Coordenador 07 aponta que nem sempre a realidade é uma boa companhia para a educação. Sempre essa educação pautada pelo zelo ao “interesse dos alunos”. Mesmo que esse “zelo” vá de encontro a uma apropriação autônoma da realidade que o circunda. Então, na percepção desse coordenador, o rádio educativo

nunca vai focar na violência e coisas escandalosas. O objetivo tem que ser educar. Falar sobre datas comemorativas, divulgar coisas que eles não sabem — que os professores não falam em sala, mas é importante. Ter foco em coisas relevantes para os alunos, tocar música boa, mas que eles gostam, tocar músicas que eles não conhecem, mas podem vir a gostar.

Visão essa reforçada pelo Coordenador 14, que identifica no rádio educativo uma possibilidade “bancária” de aprendizagem. Pela sua compreensão, a comunicação produzida pelo rádio educativo seria aquela que “faz uma divulgação de tudo aquilo que o aluno precisa saber, aprender aquilo que venha trazer para o aluno um valor de grau intelectual e um conhecimento para a vida”. Em outros termos, o “aluno” é desprovido de quaisquer saberes, e eles se intrometem de fora para dentro. Ou, como afirma o Coordenador 09, de forma peremptória:

É uma forma de *dar* aos meninos mais informações, abrir a cabeça deles, mostrar como funciona a rádio, como eles podem participar. Toda informação é cultura. Levar informações importantes que vão somar alguma coisa importante na sua vida. Tudo o que a criança aprende faz parte da educação. O rádio educativo é isso: é ensinar, é mostrar. (grifo do autor)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas categorias que acabamos de analisar apontam para uma apropriação contraditória dos princípios do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, do Programa Mais Educação. Fizemos essa aproximação a partir da compreensão que os coordenadores do Mais Educação têm do rádio educativo. Outras percepções, dos coordenadores, deixam antever algumas possibilidades. O Coordenador 01 afirma que o rádio educativo pode representar a “abertura

de um leque de possibilidades de aprendizagem para os alunos e os professores, proporcionando maior interação entre estes, envolve a escola como um todo”. Percepção enfatizada pelo Coordenador 08, para o qual o rádio educativo pode representar um “processo de aprendizagem que muda, transforma e mostra novas situações na escola”.

Mas para a construção de uma proposta de rádio educativo que avance ao encontro dos princípios postos pelo MEC, é fundamental, antes de tudo, uma percepção crítica do modelo e conteúdo da comunicação mais utilizado em nossa realidade. Seria até defensável afirmar que, ao contrário do que afirma o MEC, não seria necessário a postulação de um etapismo quanto ao fluxo de primeiro se perceber criticamente a comunicação para depois se produzir uma comunicação “autônoma”, ou “educativa”. Mas essa percepção crítica da comunicação está ausente da fala dos coordenadores, mesmo considerando-se suas boas intenções. E são esses aspectos contraditórios que, se encaramos o conflito como algo positivo, podem render bons diálogos.

Outra interpretação das opiniões díspares entre os coordenadores do Mais Educação e as diretrizes emanadas do Programa pode estar relacionada à deficiência na formação desses profissionais para assumir a coordenação de atividades tão díspares. Não existe formação específica, por parte do Mais Educação, para a atuação dos coordenadores. Em se tomando as atividades passíveis de seleção pelas escolas, seus coordenadores teriam que acompanhar de ações relacionadas ao acompanhamento pedagógico à educação patrimonial; da educação ambiental à cultura digital; da promoção da saúde à comunicação e uso de mídias. Como oferecer uma contribuição qualitativa efetiva a dimensões tão amplas da construção do conhecimento? Pode restar apenas uma “condução” burocrática das atividades que, no caso do rádio educativo, pode contribuir, decisivamente, para uma apropriação errônea de seus princípios, embotando suas possibilidades de atuação junto à escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ECO, U. **O superhomem de massa**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FREINET, C. **O jornal escolar**. Lisboa: Editoral Estampa, 1974.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. **Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)**. Dissertação de Mestrado (2015). Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136305/335965.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Passo a passo do Programa Mais Educação**. Brasília, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da educação básica: 2012** — resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Caderno Pedagógico 9** — Comunicação e Uso de Mídias. Série Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação. Brasília, 2012b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Taxa de Rendimento, Brasil**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

SOARES, I. **Caminhos da educomunicação**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

Educação para a comunicação e redes sociais: proposta de trabalho com a linguagem cinematográfica

Mariana Pícaro Cerigatto

Jornalista, mestre em TV Digital e doutoranda em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Integrante do grupo de pesquisa EpisCom.

E-mail: maricerigatto@yahoo.com.br

Lígia Beatriz Carvalho de Almeida

Professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande (PB). Doutora em Educação, mestre em Comunicação Midiática, pesquisadora da relação entre educação e tecnologias da informação e da comunicação. Integrante do grupo de pesquisa EpisCom.

E-mail: ligiabia@gmail.com

Resumo: As ferramentas digitais da Web 2.0 mudaram significativamente a nossa relação com a informação, como nos comunicamos com os outros e nossa experiência *on-line*. Diante disso, novas possibilidades de aprendizagem surgem. Paralelamente ao avanço das tecnologias em rede, podemos também citar a importância da educação para os meios de comunicação, a chamada educomunicação ou educação para a mídia, que se torna essencial para uma formação cidadã e autônoma. O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de atividades com a mídia-educação que utiliza as redes sociais, e mostrar que é possível trabalhar, através das redes, com conteúdos que visem à mídia-educação, sob uma ótica de aprendizagem colaborativa e interativa.

Palavras-chave: redes sociais; mídia-educação; aprendizagem colaborativa; linguagem cinematográfica.

Abstract: Web 2.0's digital tools significantly changed our relationship with information, how we communicate with others and our online experience. Therefore, new learning possibilities arise. Parallel to the advancement of network technologies, we can also mention the importance of education to the media, the so-called educational communication and media education, which is essential for citizenship and autonomous character. The objective of this paper is to present a proposal for activities with media education that uses social networks. The goal is to show that you can work through networks, with subjects that shows media education under the light of collaborative and interactive learning.

Keywords: social networks; media education; collaborative learning; language movies.

Recebido: 10/08/2016

Aprovado: 20/01/2017

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, as fronteiras são mais permeáveis e fluídas; interações acontecem a todo o momento entre pessoas diferentes e as conexões são muitas vezes fragmentadas. Para Castells¹, a rede — virtual ou real — passa a ser a estrutura de organização social.

As ferramentas digitais da então Web 2.0, a segunda geração da internet — em que o usuário da informação também se torna produtor de conteúdo — mudaram a forma de comunicação com os outros e nossa experiência *on-line*. A Web 2.0 reconfigura o cenário entre emissor e receptor, o que Lemos² chama de liberação do polo de emissão. A discussão vem também ao encontro da área de estudos da educomunicação e a educação para a comunicação, que se desdobra em razão do fenômeno da convergência. Conforme Soares³, a área reúne “as práticas voltadas à sensibilização e formação das audiências para a convivência com os meios de comunicação — *media education, educación en médios* — educação midiática”. No mesmo patamar, há necessidades da inclusão digital, em uma perspectiva que inclua os brasileiros na internet como verdadeiros protagonistas nas esferas eletrônicas. Para Siqueira⁴, “[...] tanto mais inseridas estarão as pessoas quanto mais puderem acessar, avaliar e produzir conteúdos usando essas tecnologias e linguagens”.

Assim, por que não tirar proveito de recursos das redes sociais para aprender, dentro de uma perspectiva colaborativa de aprendizagem? Por ter recursos como fóruns de discussão, *chats, wikis e blogs*, o cenário reforça a oportunidade para que se exercite a chamada “inteligência coletiva”, apontada por Lévy⁵.

Delineando-se por estas perspectivas, a pretensão deste artigo é apresentar uma proposta que utiliza as redes sociais como espaços de encontro e construção de conhecimento. O objetivo específico é mostrar que é possível trabalhar com conteúdos que visem à mídia-educação, sob uma ótica de aprendizagem colaborativa e interativa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Rede social na educação

A expectativa, quando se fala nesse assunto, é que o uso da rede torne a educação atual mais interessante, indo ao encontro das expectativas dos próprios alunos, que se sentem cada vez mais à vontade para utilizar ferramentas *on-line*. Litto⁶ diz que “é possível afirmar que estamos no ápice de uma revolução que mudará o nosso tradicional e convencional sistema de educação, oferecendo mais poder ao aprendiz, e que exigirá mais inteligência e criatividade do professor”.

Pesquisas reforçam a importância de trabalhar com os conteúdos e recursos *on-line*, tais como o Relatório Nielsen Global Faces and Networked Places⁷, que indicou a disposição ou a necessidade de os usuários interagirem em rede, trocarem informações, criando ou compartilhando interesses e conteúdo.

1. CASTELLS, Manuel. *The Rise of the Network Society, the Information Age: Economy, Society and Culture*. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell, 1996.

2. LEMOS, André. Cibercultura e remix. In: *Seminário Sentidos e Processos*. São Paulo, Itaú Cultural, agosto de 2005.

3. SOARES, Ismar de Oliveira. Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas). *Comunicação & Educação, Brasil*, v. 19, n. 2, pp. 135-142, set. 2014, p. 138.

4. SIQUEIRA, A. B. Educação para a mídia como política pública: experiência inglesa e proposta brasileira. *Comunicação e Política*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, 2007, p. 89.

5. LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

6. LITTO, F. M. A nova ecologia do conhecimento: conteúdo aberto, aprendizagem e desenvolvimento. *Inclusão Social*, Brasília, v.1, 2006, p. 77.

7. NIELSEN. *Global Faces and Networked Places: A Nielsen report on Social Networking's New Global Footprint: The Nielsen Company*, 2009.

Mas, quando falamos de usar as redes sociais com sentido pedagógico, é necessário que enquadremos projetos nos quais a aprendizagem deve ser objetivo primordial. Nesse contexto, Behrens⁸ afirma que:

[...] o paradigma emergente busca provocar uma prática pedagógica que ultrapasse a visão uniforme e que desencadeie a visão de rede, de teia, de interdependência, procurando interconectar vários interferentes que levem o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia, de maneira contínua, como um processo de aprender a aprender para toda a vida.

A partir do ponto de vista de Salvat⁹, o conceito de aprendizagem deve ser assimilado como um sistema interativo de práticas culturais e atividades autênticas demarcadas pela relevância cultural e nível de atividade social que desenvolvem. Assim, ambientes em redes devem prezar pela interação, focar a informação e a comunicação com vistas de promover conexões aluno-aluno, alunos-professores, interações entre membros da comunidade educativa, conteúdos e recursos de aprendizagem. A mediação tecnológica na educação deve ser norteadada pelo entendimento da natureza civilizatória da sociedade da informação e do emprego de suas tecnologias, em abordagem educacional, como destaca Soares¹⁰.

Na escolha da rede social a ser trabalhada, é importante examinar se tal rede proporciona uma estrutura horizontal de comunicação, se é propícia para a geração de conteúdo por parte de todos os envolvidos. Deve-se ainda fomentar conexões significativas através da participação. Participação que pode contribuir para envolver o usuário em experiências cada vez mais reais de diálogo e imersão. Esses aspectos ajudam a compor o que Henry Jenkins¹¹, chama de “cultura participativa”.

E ganha destaque o fato de poder ser gerador e autor de conteúdos em rede. Isso tem importantes implicações em termos de aprendizagem, pois os participantes acabam adotando uma postura mais ativa no sentido de enriquecer a construção da experiência, e fazer isso de forma colaborativa reforça mais ainda o significado de aprender. Bruner¹² reforça que, quando a aprendizagem está intrinsecamente ligada a atividades que envolvem a atitude e postura participativas, proativas, colaborativas, comunitárias, cooperativas etc., o sujeito aprende de forma mais significativa e construtiva.

Mas há de se ressaltar que a conduta de cada membro participante de uma experiência de aprendizagem em rede social pode variar. Ligado a isso, Wenger¹³ traça diferenças entre a participação e a ausência dela. Entre essas duas posições, existem várias identidades de participação em redes.

A mescla entre o que faz com que os usuários se tornem ativos ou não; a postura que preza pela participação e não participação, é influenciada por uma série de fatores: como as pessoas participantes se situam no meio/panorama social; quais são suas demais ocupações que afetam a qualidade da sua interação; com o que se envolvem facilmente e o que ignoram; com quem buscam se conectar e a quem evitam; entre outros aspectos.

8. BEHRENS, M. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2000, p. 123.

9. SALVAT, G. B. **Aprendizajes, Conexiones y Artefactos: la producción colaborativa del conocimiento**. Barcelona: Gedisa, 2008.

10. SOARES, I.O. Educação e a formação de professores no século XXI. *Revista FGV online*, Brasil, ano 4, n. 1, jan./jul., 2014, pp. 18-37.

11. JENKINS, H. **Convergence Culture: Where Old and New Media Collide**. Nova York: New York University, 2006.

12. BRUNER, J. **La Educación, puerta de la Cultura**. Madrid: Visor, 1999.

13. WENGER, E. **Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad**. Buenos Aires: Paidós, 2001.

2.2 A educação para a comunicação

A importância de estudar a mídia, tanto em seu aspecto crítico e de produção, tem sido reconhecida aos poucos no Brasil. Podemos citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Básico, despachada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e que está em fase de elaboração e consulta pública pela internet. Na área de Linguagens, o texto faz referência a cerca de 80 componentes curriculares de interesse para os estudos de mídia-educação, conforme observou Soares¹⁴.

Os *media studies* na Inglaterra têm embasado suas atividades com metodologia própria e estruturada em quatro pontos-chave: linguagem, audiência, instituição de mídia e representação, segundo Almeida¹⁵. Através desses conceitos, é possível desenvolver atividades de leitura e escrita críticas de mídia. É importante ressaltar que no país em questão existe o Communications Act, de 2003 (a lei geral das comunicações), que estabeleceu como uma das tarefas do Ofcom, o órgão regulador de mídia no país, de promover a chamada *media literacy*, com o fomento de programas de educação para a mídia em espaços de educação formal e não formal.

De acordo com Siqueira¹⁶, os conceitos nos ajudam a compreender o processo de construção das mensagens da mídia, e o processo de “desconstrução”, a partir de um ponto de vista crítico, pode partir da análise da linguagem, que se refere a atividades que experimentam e examinam os elementos que compõem um produto da mídia. Já o conceito de “instituição de mídia” compreende a análise de rotinas de produção profissional, que refletem as práticas institucionalizadas, sendo que estas vão influenciar no resultado final do produto midiático. A audiência é também um ponto-chave para entender como o público negocia significado com a mensagem veiculada, e como um produto de mídia transmite seus valores de acordo com a audiência que pretende atingir. Finalmente, a “representação” se refere à avaliação crítica da maneira como os recursos da linguagem e as rotinas de produção geram valores normalmente associados a sujeitos, hábitos e instituições.

Além dos conceitos, Buckingham¹⁷, estudioso na área de *media literacy*, propõe a utilização de seis técnicas pedagógicas que possibilitam o estudo da mídia na prática: análise textual, estudo do contexto, estudo de caso, tradução, simulação e produção.

De maneira geral, as análises textuais e de contexto têm como objetivo principal “fazer do familiar, estranho”, para formar um ponto de vista crítico. Os alunos devem examinar padrões de linguagem e valores decorrentes do modo como as mensagens são organizadas. O estudo de caso e a tradução servem para explorar o modo como as mensagens midiáticas são produzidas e veiculadas. Finalmente, as atividades de simulação e produção priorizam a “escrita em mídia”, de acordo com Cerigatto e Siqueira¹⁸.

14. SOARES, I. O. Base Nacional Comum Curricular: Existe Espaço para a Educomunicação e a Mídia Educação no novo projeto do MEC? São Paulo: Issu, 2015.

15. ALMEIDA, L. B. C. de. Formação do professor do ensino básico para a educação para a mídia: avaliação de um protótipo de currículo. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2012.

16. SIQUEIRA, A. B., op. cit.

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

18. CERIGATTO, M. P.; SIQUEIRA, A. B., op. cit.

3. DESENVOLVIMENTO

A proposta é desenvolver um projeto educacional utilizando as redes sociais e tendo como objetivos, através dos recursos da rede, a leitura crítica de produtos da mídia e da indústria cultural, como matérias jornalísticas, peças de cinema, músicas etc.

Pensando em plataformas e recursos para desenvolver tais atividades, que ao mesmo tempo promovam experiências colaborativas, reflexivas e interativas, propõe-se a seguir um projeto de leitura e produção crítica com a linguagem cinematográfica.

Para este trabalho, utilizaremos atividades com recursos do Facebook, YouTube, Wikia, Filmow, e outras ferramentas que podem ser integradas ao Facebook, por exemplo, como Cacao, um *site* que faz infográficos.

Vamos falar brevemente de cada uma dessas plataformas: o Facebook (www.facebook.com.br) é uma das maiores redes sociais mundiais. Por meio do Facebook, há possibilidade de fazer divulgação de produtos, notícias, fatos, compartilhar vídeos, imagens textos, ideias; é possível acessar *games* e obter outras formas de lazer por meio de seus aplicativos etc. Dentre suas atividades interativas, o usuário pode filiar-se a grupos, utilizar bate-papo, construir um texto coletivo, criar eventos, curtir e seguir páginas sobre pessoas, assuntos, instituições etc., criar enquetes e páginas etc.

O YouTube (www.youtube.com.br) é também tido como uma rede social pois permite o compartilhamento de vídeos. O usuário cria seu canal e pode fazer *upload* de seus vídeos, com proteção a conteúdos protegidos por *copyright*. Há uma variedade de estilos de vídeos: fimagens caseiras, filmes, *trailers*, videoclipes etc. O YouTube também conta com um editor básico, que permite cortar material, inserir trilha sonora etc.

A Wikia (http://pt-br.wikia.com/wiki/Wikia_em_Portugu%C3%AAs), com versão em português, permite criar páginas sobre pessoas, assuntos, filmes etc., nas quais usuários podem colaborar editando informações e assim formando um grande documento colaborativo, em rede.

E o Filmow (<http://filmow.com>) se dedica a ser uma rede social de filmes e séries. É possível assistir *trailers*, obter a ficha técnica, avaliar as produções e tecer comentários, assim como compartilhar ideias e opiniões entre usuários da rede.

Para as atividades, propõe-se usar também a ferramenta Cacao (<https://cacao.com/diagrams>), que permite criar uma variedade de diagramas como mapas, infográficos etc.

O projeto está estruturado em quatro tipos de atividades, que apresentam aspectos importantes para a leitura e produção críticas do cinema, a saber: 1. elementos da linguagem audiovisual, 2. estruturas narrativas, 3. audiência, 4. produção, e 5. crítica de cinema.

O plano das atividades fica assim estruturado:

Quadro 1: Proposta de atividades de mídia-educação utilizando redes sociais

ATIVIDADE	OBJETIVO	RECURSOS
1. Linguagem audiovisual	O objetivo é investigar, com os alunos, as convenções da linguagem no cinema dão forma ao teor das mensagens dos filmes, seguindo as teorias do cinema, baseadas em Dancyger ¹⁹ e Eisenstein ²⁰ : tipos de planos mais comuns em cada um dos gêneros; ângulos e tipo de música.	Atividades de análise de linguagem podem usar as técnicas de análise textual, estudo do contexto (Buckingham ²¹), por meio de <i>trailers</i> no YouTube e Filmow, pode-se propor uma análise coletiva dos elementos audiovisuais dos filmes: enquadramentos mais comuns, movimentos de câmera, trilha sonora, iluminação etc. Ao mesmo tempo, analisar os valores associados a esses elementos de linguagem. Compartilhar a análise de cada usuário entre os vários usuários através de um grupo de estudos no Facebook.
2. Estruturas narrativas	Investigar o modo como as estruturas existentes de narração são usadas por diversos gêneros e como elas evoluem em função do narrador e das expectativas do público, conforme bases em Todorov ²² .	É possível analisar, por meio dos comentários realizados em filmes de diferentes gêneros (terror, comédia, suspense e drama), na rede social Filmow, os sentimentos mais comuns associados àquela produção: medo, tristeza, aflição, ansiedade etc., e fazer um documento colaborativo no Facebook associando elementos da linguagem de cada filme que produzem essas sensações. Aqui, mais uma vez está presente a técnica de análise contextual, de acordo com Buckingham.
3. Audiência	O objetivo aqui é investigar como o público influencia e é influenciado pelas mídias, no caso, por peças cinematográficas. Investigar as características de uma audiência: faixa etária, grau de escolaridade etc.	Através da ferramenta de enquete, no Facebook, podem-se criar questões sobre faixa etária, escolaridade etc. de um público de determinados filmes em grupos ou páginas. É possível também analisar o perfil dos usuários que avaliam ou comentam um determinado filme na rede Filmow. A partir dos resultados, pode-se traçar um perfil de uma audiência de determinado filme. Para apresentar o resultado, utilizar a ferramenta Cacao, que descreve em forma de gráfico as características de um público que assiste a um determinado filme. Como o Cacao é uma ferramenta que está integrada ao Facebook, o gráfico pode ser compartilhado. Pode-se utilizar a técnica de estudo de caso, conforme Buckingham.
4. Produção	O objetivo aqui é manipular elementos da linguagem audiovisual e das estruturas narrativas voltadas para um público específico. Pode-se fazer um pequeno vídeo a partir do roteiro definido.	Os participantes devem produzir um pequeno vídeo explorando os elementos da linguagem procurando produzir algum tipo de sensação, como se estivesse em uma produção cinematográfica. Depois, podem disponibilizar suas produções no YouTube e receber comentários, abrir tópicos de discussão no Facebook. Conforme Buckingham, utiliza-se aqui a técnica de produção.

19. DANCYGER, K. *Técnicas de edição para cinema e vídeo: história, teoria e prática*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

20. EISENSTEIN, S. *O sentido do filme*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

21. BUCKINGHAM, D., op. cit.

22. TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

5. Leitura crítica de cinema	Após as quatro etapas, a proposta é fazer uma leitura crítica de filmes, com intuito de analisar como os filmes representam temas do dia a dia, da política, da sociedade em geral etc.	Montar uma <i>wiki</i> de crítica de filmes através da Wikia. Cada aluno faz uma crítica sobre um determinado filme e faz suas contribuições nas outras <i>wikis</i> , criadas por outros participantes. A crítica deve conter descrição do filme (informações podem ser obtidas no Filmow), e uma análise pessoal dos elementos da linguagem utilizados no filme e que tipo de mensagem é construída, assim como os valores associados a ela. Pode-se pedir ainda para que os participantes comparem como um livro ou uma notícia de jornal etc. trata um mesmo tema trabalhado pelo filme, e que diferenças são notadas na representação que cada mídia faz. Aqui, podemos usar as técnicas de tradução e análise contextual, de acordo com Buckingham.
------------------------------	---	---

Fonte: Produção das autoras.

A avaliação dos resultados dessas atividades pode ser pautada pela motivação e envolvimento dos participantes; pela qualidade da compreensão dos conceitos-chave sobre linguagem e narrativa cinematográfica expressa no teor dos textos postados em fóruns, *wikis* e postagens das redes sociais; e pela postura (ativa ou inibida) de cada participante nas redes sociais. O potencial dos recursos das redes sociais para realização das atividades foi facilitador? Todos aproveitaram ao máximo as ferramentas? As participações foram significativas e realizadas de forma colaborativa? Quais dificuldades foram encontradas?

4. DISPOSIÇÕES FINAIS

Como se observou, as atividades de educação para a comunicação podem ser estruturadas em uma dinâmica de redes sociais, que podem facilitar e potencializar a aprendizagem colaborativa por meio de instrumentos como fóruns, *wikis* etc. Espera-se, com a proposta, poder contribuir para que tanto alunos como professores ampliem o repertório sobre como trabalhar com a mídia e as tecnologias na sala de aula, dentro da perspectiva inglesa de *media literacy*.

Nota-se que é possível unir as redes sociais e os estudos voltados para a mídia. Na proposta explorada neste artigo, por exemplo, a internet é uma grande fonte para se obter, assistir e analisar filmes, séries e outras produções audiovisuais. Por isso, aproveita-se das redes, normalmente conhecidas por jovens e adolescentes, para trabalhar com conteúdos que eles podem acessar facilmente no ambiente que já estão familiarizados.

Reforça-se a importância de avaliar se as atividades colaborativas realmente impactaram em uma aprendizagem significativa, e se não houve essa aprendizagem, é importante analisar que aspectos dificultaram ou não colaboraram para isso.

No mesmo patamar, é importante analisar em que medida os participantes conseguiram compreender os conceitos-chave- e desenvolveram um olhar crítico sobre os produtos da mídia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. B. C. **Formação do professor do ensino básico para a educação para a mídia: avaliação de um protótipo de currículo.** Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2012.

BEHRENS, M. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 2000.

BRUNER, J. **La Educación Puerta de la Cultura.** Madri: Visor, 1999.

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

CASTELLS, M. **The Rise of the Network Society, the Information Age: Economy, Society and Culture.** Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell, 1996.

CERIGATTO, M. P.; SIQUEIRA, A. B.. **Media literacy: estudando o trailer do cinema no ensino médio.** 2008. 90f. Trabalho de iniciação científica (graduação em jornalismo) — Universidade do Sagrado Coração, Bauru.

CITELLI, A. **Comunicação e educação: A Linguagem em Movimento.** São Paulo: Senac, 2004.

DANCYGER, K. **Técnicas de edição para cinema e vídeo: história, teoria e prática.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

EISENSTEIN, S. **O sentido do filme.** Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

JENKINS, H. **Convergence Culture: Where Old and New Media Collide.** Nova York: New York University, 2006.

LEMOS, A. Cibercultura e remix. In: **Seminário Sentidos e Processos.** São Paulo, Itaú Cultural, agosto de 2005. Disponível em: <www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LITTO, F. M. A nova ecologia do conhecimento: conteúdo aberto, aprendizagem e desenvolvimento. **Inclusão Social**, Brasília, v.1, pp. 73-78, 2006.

NIELSEN. **Global Faces and Networked Places: A Nielsen Report on Social Networking's New Global Footprint: The Nielsen Company, 2009.** Disponível

em: <www.nielsen.com/content/dam/corporate/us/en/newswire/uploads/2009/03/nielsen_globalfaces_mar09.pdf>. Acesso em: 25 out. 2012.

SALVAT, G. B. **Aprendizajes, Conexiones y Artefactos: la producción colaborativa del conocimiento.** Barcelona: Gedisa, 2008.

SIQUEIRA, A. B. Educação para a mídia como política pública: experiência inglesa e proposta brasileira. **Comunicação e Política**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p.73-100, 2007. Disponível em: <www.academia.edu/2120855/Educa%C3%A7%C3%A3o_para_a_m%C3%ADdia_como_pol%C3%ADtica_p%C3%BAblica_experi%C3%Aancia_inglesa_e_proposta_brasileira>. Acesso em: 06 ago. 2014.

SOARES, I. O. **Base Nacional Comum Curricular: Existe Espaço para a Educomunicação e a Mídia Educação no novo projeto do MEC?** São Paulo: Issu, 2015. Disponível em: <http://issuu.com/abpeducom/docs/texto_bncc_-_existe_espao_para_a_/1>. Acesso em: 01 out. 2015.

_____. Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas). **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 19, n. 2, pp. 135-142, set. 2014;

_____. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. **Revista FGV online**, Brasil, ano 4, n. 1, jan./jul., 2014, pp. 18-37.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

WENGER, E. **Comunidades de prática. Aprendizaje, significado e identidad.** Buenos Aires: Paidós, 2001.

Inovações no ensino híbrido: uma perspectiva a partir da teoria ator-rede

Alan Cesar Belo Angeluci

Professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Pós-doutor pela Universidade do Texas em Austin, Estados Unidos.

E-mail: aangeluci@uscs.edu.br

Marcello Cacavallo

Mestre em Comunicação, pela USCS — Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

É professor e coordenador de cursos da Faculdade Sumaré.

E-mail: marcello@bpcorp.com.br

Resumo: O presente artigo apresenta um estudo de caráter qualitativo em que dados coletados indicam as principais palavras-pletas relacionadas às práticas inovadoras de ensino híbrido a partir de entrevistas feitas com especialistas do campo no Brasil. Com apoio do software Atlas.ti, elas foram associadas e analisadas à luz de oito conceitos recorrentes na Teoria Ator-Rede, formulada por Bruno Latour. O estudioso francês preconiza que em um mundo híbrido formado por diversos atores — humanos e não humanos — interligados e dependentes uns dos outros, não há parâmetros para se estabelecer uma relação em que homem ou máquina são mais ou menos importantes que um ou outro. As inovações no ensino híbrido revelam-se, portanto, como terreno fértil para reflexão sobre as tensões entre essas duas instâncias.

Palavras-chave: comunicação; inovação; tecnologia; ensino híbrido; teoria ator-rede.

Abstract: This article presents a qualitative study in which data collected indicate the main codes related to blended learning from interviews carried out with specialists on this field in Brazil. Supported by Atlas.ti software, the found terms were associated and analyzed from eight recurring concepts in Actor-Network theory, formulated by Bruno Latour. The French scholar postulates that in a hybrid world formed by several actors, human and nonhuman, interconnected and dependent on each other, there are no parameters to establish a relationship in which man and machine are more or less important than either. Blended learning innovations reveals itself therefore as fertile ground for reflection on the tensions between these two instances.

Keywords: communication; innovation; technology; blended learning; actor-network theory.

Recebido: 26/11/2016

Aprovado: 04/04/2017

1. INTRODUÇÃO

O papel da comunicação mediado por tecnologias digitais é de extrema importância para modelos educacionais. Nas últimas duas décadas as novas Tecnologias de Educação e Comunicação (TIC) permitiram tanto às instituições de ensino quanto aos seus alunos promoverem mudanças significativas na forma de ensino e aprendizado. A mediação pelas tecnologias não ocorre somente em cursos EAD (Educação a Distância) totalmente *on-line*, mas também está presente dentro das escolas tradicionais de diversas formas, desde o uso de laboratórios de informática para suporte do aprendizado, passando pelo uso do computador dentro da sala de aula para apoio do professor, até a aplicação de uma ou algumas disciplinas de forma totalmente virtual.

As práticas educacionais, ao mesmo tempo, também devem evoluir. Muito se discute hoje se os modelos de educação tradicionais (presenciais) já estariam superados e se os totalmente a distância seriam insatisfatórios. Novas tendências estão surgindo, entre elas a mescla dos dois: o ensino híbrido ou *blended learning*.

Na sociedade contemporânea, o uso das TIC está inserido no dia a dia através dos diversos equipamentos eletrônicos e digitais que permitem o acesso convergente de mídias. Essa perspectiva traz mudanças de hábitos e cria um mundo híbrido formado por diversos atores, humanos e não humanos, interligados e dependentes uns dos outros, nos termos de Latour e sua Teoria Ator-Rede (TAR). Nas próximas páginas, apresenta-se um estudo com base em um levantamento qualitativo sobre as palavras-plenas mais citadas ao se discutir as inovações no ensino híbrido no contexto brasileiro. Essas palavras foram sistematicamente associadas a oito principais conceitos abordados na TAR e analisadas de acordo com tais. O objetivo é apresentar uma perspectiva de investigação sobre o ensino híbrido que coloque os atores humanos e não humanos em uma relação de colaboração e interdependência — não hierarquizando ou estabelecendo relações de superioridade ou inferioridade entre homem e máquina. Vale ressaltar que na TAR, o conceito de híbrido aparece e é, no entanto, mais amplo, não podendo ser considerado sinônimo daquele utilizado para caracterizar o *blended learning*. Segundo a TAR, o ensino, mesmo sendo somente presencial, já é híbrido.

2. A PERSPECTIVA DA TEORIA ATOR-REDE

Iniciada na década de 1980, por meio de estudos nas áreas de Ciência e Tecnologia, a Teoria Ator-Rede (TAR) consiste em manter dentro de uma mesma análise elementos humanos e não humanos. A TAR defende a ideia de que os seres humanos estabelecem redes sociais não só porque interagem entre si, mas também com materiais não humanos. Nas palavras de Melo¹, “a composição do que chamamos de social não se deve simplesmente às pessoas, mas igualmente às máquinas, animais, textos, dinheiro, arquiteturas, laboratórios, instituições [...]”

1. MELO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz. Discutindo a aprendizagem sob a perspectiva da teoria ator-rede. *Educar em revista*, Curitiba, n. 39, jan-abr 2011, p. 178.

Já segundo Latour² a TAR reivindica um social de composição híbrida, entendido como coletivo sociotécnico de entidades humanas e não humanas. Para Lemos³, na cultura os mediadores são não humanos. Esses objetos induzem os indivíduos a realizar ações que provocam mudanças nos seus comportamentos, porém esses não humanos são modificados de acordo com nossas necessidades. O autor ainda acrescenta que, atualmente, a comunicação entre humanos e não humanos é cada vez mais intensa: “cada vez mais não humanos, agora inteligentes, comunicativos, conectados e sensíveis ao ambiente, nos fazem fazer coisas, alteram a nossa forma de pensar e de agir em todos os domínios da cultura”⁴.

A Teoria Ator-Rede foi desenvolvida através dos escritos dos pesquisadores Bruno Latour, Michael Callon e John Law e atualizada por Latour em 2005, quando é publicado o livro *Reassembling the Social: an Introduction to Actor-Network-Theory* (“Reagregando o social — uma introdução à Teoria do Ator-Rede”). De acordo com Passarelli⁵, “Latour busca romper com a divisão sujeito-objeto para pensar a crise da ação do sujeito sobre a natureza, além de focar suas percepções analíticas nos efeitos discursivos da modernidade, que, segundo ele, cria tipos puros e híbridos”. Ao “tentar situar de outra maneira a produção da ciência e da tecnologia, a eterna relação entre sociedade e natureza”, Latour propõe uma dimensão a mais ao sujeito não humano. Ele propõe uma estabilização na qual natureza e sociedade transitam e se coproduzem coletivamente⁶. Depreende-se, portanto, que o sujeito (humano) e as mídias (não humano) estabelecem uma relação com um mundo em que, na cultura contemporânea, as mediações ocorrem por artefatos digitais. Um mundo preenchido por híbridos, criados por contínuas mediações uns nos outros, humanos e não humanos⁷.

2.2 Principais conceitos relacionados à TAR

Na TAR, são apropriados termos e conceitos que atuam como ferramentas auxiliares na compreensão do arcabouço teórico. Os principais e utilizados neste estudo são: actantes, tradução, mediação e delegação, inscrição, princípio de simetria, controvérsia, caixa-preta e espaço-tempo. Os termos são amplamente explorados na obra de Lemos⁸:

1. Actante: é um termo emprestado da semiótica e que significa tudo aquilo que gera uma ação, que produz movimento e diferença, podendo ser humano ou não humano. É o mediador. Segundo esse conceito, o humano não está em evidência, ele tem a mesma importância que um não humano. O importante é a ação e quem ou a coisa que age — o actante;
2. Tradução, mediação: termo ligado à comunicação e transformação dos actantes, bem como à constituição de redes. São relações que sempre

2. LATOUR, Bruno. *Reagregando o social: uma introdução à teoria do Ator-Rede*. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2012, p. 12.

3. LEMOS, André. *A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura*. São Paulo: Annablume, 2013, p. 19.

4. *Ibidem*, p.20.

5. PASSARELLI, Brasilina. Literacias emergentes nas redes sociais: estado da arte e da pesquisa qualitativa no observatório da cultura digital. In: PASSARELLI, B.; AZEVEDO, J. *Atores em rede: olhares luso-brasileiros*. São Paulo: Senac, 2010, p. 69.

6. CAVALCANTE, Maria Tereza Leal; VASCONCELLOS, Miguel. Murat. Tecnologias de informação para a educação na saúde: duas revisões e uma proposta. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, 2007, pp. 611-622.

7. Lemos, op. cit.

8. LEMOS, André. *A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura*. São Paulo: Annablume, 2013, p. 42.

- implicam transformações. Já delegação é parte da mediação. Trata-se da passagem de responsabilidades de um actante para outro;
3. Inscrição: forma de tradução na qual a associação se define a partir de escritas nos mais diversos dispositivos (máquinas, gráficos, mapas, etc.). Trata-se da composição híbrida de qualquer produção;
 4. Princípio de simetria: dar a mesma importância aos actantes, sejam sujeitos ou objetos. Actantes humanos e não humanos estão no mesmo patamar;
 5. Rede: é o próprio espaço-tempo, e aqui temos o conceito-chave das associações. Como conceitua Lemos (2013), “rede não é por onde as coisas passam, mas aquilo que se forma na relação (mediação ou tradução) das coisas. É o espaço e o tempo”;
 6. Controvérsia: trata-se do lugar e do tempo onde se elaboram as associações. É onde se criam as dúvidas e problemas sociais;
 7. Caixa-preta: é a estabilização e a resolução das controvérsias de um problema iniciado através de uma mediação ou tradução;
 8. Espaço-tempo: espaço é o que se produz da mediação entre os objetos (que podem ser humanos ou não humanos). Trata-se da associação de coisas e lugares. O tempo é aquilo que é produzido pela relação entre as coisas.

Bruno⁹ afirma que a TAR remete à heterogeneidade do modo de existência que forma o social. Um actante é definido pelo modo como age, seja ele humano ou não humano. Agir, na TAR, significa transformações. Tradução e mediação são termos que definem essas transformações.

É importante ressaltar que qualquer item que produza uma transformação no curso de uma situação deve ser classificado como actante, o qual participa de um coletivo. Esse coletivo é o que descrevemos como rede¹⁰.

Outro conceito da TAR que deve ser destacado é que dentro de sua composição acontecem as controvérsias, que são disputas e negociações que redefinem continuamente as ações, os atores e suas associações, bem como a própria rede. “As redes não existem como um objeto que estaria aí antes de haver ação; o que subsiste após cessarem as ações”¹¹.

Isso explica o termo Ator-Rede, pois, dentro da rede, uma ação nunca é individual: se um actante age, é porque ele foi acionado por outro actante. Quando um aciona o outro, este último passa à ação. Nas palavras de Lemos¹², “O ator-rede é transiente e só persiste enquanto persistirem as associações entre os diversos actantes mobilizados. A ação é o que deve ser analisado, pelos seus rastros, em uma determinada associação”.

Nas práticas educacionais não acontece diferente, e a TAR pode ser abordada no contexto dos processos de aprendizagem. Melo¹³ entende que cada sujeito tem suas aprendizagens ligadas a uma rede que lhe dá sustentação e que se origina nas várias associações entre actantes humanos e não humanos.

9. Bruno, op. cit., p. 11.

10. Idem.

11. Idem.

12. Lemos, op. cit.

13. Melo, op. cit.

3. A TAR E A RELAÇÃO COM O ENSINO HÍBRIDO

A ideia de ensino híbrido se revela como um importante espaço para exploração dos termos da TAR. Advindo de uma tradução de *blended learning*, Moran¹⁴ explica que *blended* significa misturado, mesclado, híbrido. O pesquisador lembra que a educação sempre foi misturada, híbrida, combinando tempos, espaços, atividades, metodologias e públicos. Com o advento da conectividade e, mais recentemente, da mobilidade, o híbrido na educação é muito mais perceptível, amplo e profundo. O ensino híbrido se põe, portanto, como um terreno fértil para análise das relações entre os humanos e não humanos em um contexto contemporâneo de profundas transformações. O híbrido na TAR, no entanto, deve ser conceituado com cuidado. Toda uma associação na visão da TAR é híbrida, assumindo, pois, uma abordagem mais ampla que a do ensino híbrido, que se dedica a perceber a educação realizada de diversas formas e em diferentes espaços, conciliando o virtual com o real, o presencial com o remoto.

Valente¹⁵ explica que o ensino híbrido segue uma tendência de mudança e inovação que ocorreu em praticamente todos os serviços e na produção de bens que incorporam os recursos das tecnologias digitais, como a informatização do sistema bancário, do comércio e da indústria. As transformações ocorridas fizeram com que o foco das atividades, que anteriormente estava nos agentes que proviam esses serviços, passasse para os usuários. Dentro desse contexto, o autor afirma que o ensino híbrido tem que ser entendido não como um modismo que se debruça na educação, mas um paradigma que se estabelece definitivamente.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani¹⁶ ressaltam que a importância do uso das tecnologias digitais na escola, possibilitando a personalização do ensino, é um desafio para muitos educadores. Os autores dão uma definição mais completa para “ensino híbrido”: a expressão está enraizada em uma ideia de educação híbrida que ocorre de diferentes formas e em diferentes espaços, sendo que não existe uma maneira única de aprender, e na qual a aprendizagem é um processo contínuo.

De uma maneira geral, o ensino híbrido trata da convergência dos modelos educacionais: o presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem ocorrendo há tempos, e o modelo *on-line*, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. Considera-se que esses dois ambientes de aprendizagem, a sala de aula tradicional e o espaço virtual, tornam-se gradativamente complementares. Os autores explicam que “[...] isso ocorre porque, além do uso de variadas tecnologias digitais, o indivíduo interage com o grupo, intensificando a troca de experiências que ocorre em um ambiente físico, a escola”. Observa-se, nesse ponto, como as tensões entre os actantes humanos e não humanos, dentro desses modelos, demandam especial atenção pela perspectiva da TAR.

14. MORAN, José Manuel. Educação híbrida. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. D. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, pp. 27-45.

15. VALENTE, José Armando. O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. D. M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, pp. 13-17.

16. BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Melo. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. D. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Cap. 2, pp. 47-65.

4. MATERIAIS E MÉTODOS DO ESTUDO

Com o objetivo de identificar e analisar termos que evidenciem as tensões entre humanos e não humanos presentes nas práticas inovadoras do ensino híbrido no Brasil, a partir da perspectiva da Teoria Ator-Rede (TAR), foi realizado um estudo qualitativo resultado da coleta de dados a partir de uma amostragem de cinco entrevistas semiestruturadas, realizadas com representantes de instituições brasileiras que atualmente pesquisam e aplicam o ensino híbrido com destaque e reconhecimento nacional.

A análise de conteúdo (AC), referenciada na metodologia de Bardin¹⁷, foi utilizada para classificação, codificação e categorização das informações coletadas. Para apontamento de similaridades, ranqueamentos e padrões de frequência de palavras-pletas nos documentos primários foi utilizada uma versão licenciada do *software* “Atlas.ti”.

5. ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

As cinco entrevistas efetuadas com os pesquisadores e profissionais envolvidos com a prática do ensino híbrido no Brasil foram gravadas e transcritas em cinco documentos primários, identificados de P1 a P5. Uma pré-análise dos documentos transcritos foi efetuada, buscando a limpeza e a preparação do material coletado. Todos foram lidos e erros de digitação, ortografia e linguagem coloquial foram corrigidos. Na sequência, cada documento transcrito foi alocado no *software* Atlas.ti para tratamento dos dados. Efetuou-se, então, a primeira parte da exploração do material alocado no sistema para análise: a estatística de frequência de ocorrência de palavras. Bardin¹⁸ explica que uma das práticas para se fazer um estudo do código de um texto é identificar “o número total de palavras presentes ou ocorrências”.

A estatística de frequência de ocorrência foi feita através da funcionalidade do Atlas.ti denominada Word Cruncher. Como resultado dessa exploração inicial, o sistema gerou uma matriz de informações, em formato de planilha Excel, e identificou, em 12.295 células, 19.549 palavras. Desconsiderando-se as repetições, o sistema identificou um total de 2.549 palavras, resultado da unificação dos cinco documentos primários. O resultado dessa primeira análise, de acordo com Bardin¹⁹, traz uma classificação sintática das palavras, que podem ser diferenciadas em palavras-pletas ou palavras-instrumento. As palavras-pletas são palavras portadoras de sentido e são classificadas em substantivos, adjetivos e verbos. Já as palavras-instrumento são palavras funcionais de ligação, como artigos, preposições, pronomes, advérbios, conjunções etc. Devido ao grande número de palavras encontradas, optou-se pela delimitação da análise dos dados de 30 palavras-pletas de maior frequência. É importante ressaltar que as palavras-instrumento foram desconsideradas desta análise.

17. BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 3ª ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

18. Idem.

19. Idem.

Dentre as trinta palavras-pletas mais citadas, as palavras “ensino”, “professor”, “aula”, “aluno”, “sala”, “curso”, “aprendizagem” e “educação” foram codificadas com o tema “Educação”. Já as palavras “tecnologia”, “comunicação”, “discussão”, “plataforma” e “conteúdo” foram codificadas com o tema “Comunicação”. As palavras “fazer”, “ter”, “dar”, “usar”, “dizer”, “trabalhar”, “papal” e “entender”, codificadas no tema “Ação”. As palavras “híbrido” e “inovação”, codificadas no tema “Inovação”. O tema “Tempo” foi o código temático para as palavras “hoje”, “presencial” e “tempo”. “Grupo” e “pessoas” foram codificadas com o tema “Rede” e, por último, a palavra “distância” foi codificada com o tema “Espaço”. Vale ressaltar que esse processo de codificação é livre e subjetivo por parte do autor, com base em critérios como o próprio repertório no tema, as entrevistas realizadas e o próprio escopo do trabalho.

Na sequência da análise de dados, o próximo passo foi a categorização dos temas de acordo com a Teoria Ator-Rede. Para a criação das categorias, foram usados, de acordo com o tratamento dos dados, os termos da TAR adotados por Latour e explicados por Lemos. Por meio da interpretação das palavras-pletas, procurou-se então criar a interface entre as codificações e as categorias de termos da TAR. Algumas codificações foram classificadas em mais de uma categoria, de acordo com a interpretação da palavra-plena e de sua codificação. Um ponto relevante foi a análise das codificações e de cada palavra-plena a fim de relacioná-las com as características dos termos da Teoria Ator-Rede. Através das codificações, as palavras-pletas foram consolidadas de acordo com os termos da TAR, criando uma interface entre palavras-pletas, codificação e categorização, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1: Interface entre dados coletados e Teoria Ator-Rede

TERMOS DA TAR	DEFINIÇÕES DOS TERMOS	CODIFICAÇÕES	PALAVRAS-PLENAS IDENTIFICADAS
ACTANTE	Quem/o que gera a ação (humanos e não humanos)	Educação, Rede, Comunicação	Professor, aluno, tecnologia, grupo, pessoas
TRADUÇÃO / MEDIAÇÃO	Ligada à comunicação, transformação dos actantes	Comunicação, Inovação, Ação	Comunicação, inovação, fazer, ter, dar, usar, dizer, trabalhar, papel, entender
INSCRIÇÃO	Híbridos da produção	Inovação	Híbrido
SIMETRIA	Sujeitos e objetos iguais	Comunicação	Tecnologia
REDE	Aquilo que se forma na relação; é o espaço e tempo de produção	Educação	Aula, curso, graduação

CONTROVÉRSIA	Lugar e tempo onde se elaboram as associações	Educação, Tempo, Espaço, Educação	Sala, hoje, presencial, distância, tempo, plataforma
CAIXA-PRETA	Estabilização e resolução de controvérsias, dos problemas sociais	Educação, Ação	Aprendizagem, entender
ESPAÇO	Produção da mediação entre os actantes (humanos e não humanos)	Educação	Ensino, educação
TEMPO	Produção pelas relações entre as coisas	Educação, Comunicação	Ensino, aula, curso, aprendizagem, educação, discussão, dizer, graduação, conteúdo

Fonte: Elaborado pelos autores.

O professor foi o actante de maior registro na análise do *corpus* textual. A inovação é identificada por meio da busca por capacitação profissional desse professor. Nesse caso, os atores não humanos interagem com atores humanos e fazem com que estes busquem uma ação. Segundo um dos entrevistados:

Ele precisa ser um cara que sabe usar a tecnologia em favor dele, porque a tecnologia só faz sentido quando, dentro de uma sala de aula, ela favorece a aprendizagem e o professor consegue usá-la em seu favor. Visto que, fora da sala de aula, ela já existe. O aluno hoje aprende com a tecnologia... por meio do digital, ele tem acesso aos processos de aprendizagem o tempo inteiro. Dentro da sala de aula tem que favorecer o professor, porque o aluno, fora dela, dá preferência ao digital.

“Comunicação” foi a palavra mais destacada como “Tradução” e “Mediação”. Comunicação, assim, é a própria mediação. É o verbo, é o agir, é o transformar. Educação e comunicação andam juntas, sempre em movimento, constantemente atualizando, mudando e inovando processos. Conforme relata um dos entrevistados:

Hoje a gente tem sistemas, a gente tem formas...a gente fala de formas multimodais, de comunicação. Então quer dizer, de novo, né: eu não estou só no alfabético, eu tenho a imagem, eu tenho a cor, eu tenho a tonalidade, eu tenho o som. Eu tenho todas essas outras formas, que na verdade, se a gente for pensar, o texto também é multimodal. Quando eu grifo, quando eu ponho um itálico, eu estou querendo dizer alguma coisa diferente, né. Mas pensando na contemporaneidade, você trabalhar com esse aluno nesses espaços virtuais, você está trabalhando com ele essas formas de comunicação.

A análise das entrevistas revelaram que a palavra “híbrido”, associada ao termo “inscrição”, é percebida nos relatos como inovação devido à mistura de várias formas de utilização de mídias na aplicação do ensino híbrido — como leitura, vídeos, *games* e outros elementos do universo comunicacional. Não à toa as discussões sobre as literacias de mídia e informação são tão emergentes nos dias de hoje. O híbrido é percebido como uma mistura, um processo de

criação, a transformação e inovação necessárias às práticas de ensino, conforme pontua um dos entrevistados: “isso é híbrido, só que eu uso diversos espaços, eu trabalho com leitura, eu trabalho com vídeo, eu trabalho com *games*, eu trabalho o universo da comunicação num ambiente, numa plataforma de aprendizagem”.

Simetria é o estabelecimento da semelhança e da correspondência, é igualar a tecnologia através de dispositivos digitais — os actantes não humanos a actantes humanos. Os relatos indicam que, como postula a TAR, torna-se pouco provável a prática do ensino híbrido sem a integração da tecnologia. A integração tende a promover a inovação no processo de ensino e aprendizagem.

“Aula” é a palavra-plena vinculada a “Rede”. Rede se coloca como o espaço de produção dentro de uma relação com o tempo. A criação de novos formatos de aula é percebida nos relatos das entrevistas vinculados ao termo. Exemplos recorrentes são as práticas de aulas presenciais misturadas com aulas virtuais, bem como o formato do conteúdo para estas, como descreve um dos entrevistados: “são quatro aulas, só que duas são virtuais e duas presenciais. Então eu tenho ela gravada, mas não é aula de vídeo, às vezes eu gravo no Power Point, às vezes eu faço um arquivo de voz, mas eu sempre complemento.

A inovação também foi registrada na vinculação da palavra “aprendizagem” e do termo “caixa-preta”, ao criar situações de aprendizagem mais inovadoras para alunos através do uso de tecnologias. Diz um dos entrevistados: “não é possível [o ensino híbrido] sem a integração da tecnologia. Até porque também nasce com outro conceito colado, que é a personalização do ensino”. “Espaço” e “Tempo” são termos da Teoria Ator-Rede para identificar o que é produzido na relação dos actantes. O ensino é um formato dessa produção. Os relatos destacam o poder que a tecnologia tem de propor percursos diferenciados e inovadores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria Ator-Rede busca indicar que os atores humanos e não humanos são todos actantes de uma rede em que relações são construídas a partir de interações que geram, a princípio, disputas entre seus participantes dentro de caixas-pretas, mas que, ao serem abertas, os pacificam.

O estudo aqui apresentado trata-se de uma fotografia que pode servir como ponto inicial na formulação de trabalhos semelhantes e que relacionam a Teoria Ator-Rede com modelos de ensino híbrido ou outros *hot topics* contemporâneos. Por fim, pode ainda colaborar no desenvolvimento de políticas públicas e privadas na interface entre as áreas de educação, comunicação e tecnologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Melo. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.;

TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. D. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3ª ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRUNO, Fernanda. **Rastros Digitais: o que eles se tornam quando vistos sob a perspectiva da teoria ator-rede?** XXI Encontro da Compós. Juiz de Fora: Compós. 2012.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Pepic Periódicos Eletrônicos em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2a, dez. 2013.

CAVALCANTE, Maria Tereza Leal; VASCONCELLOS, Miguel. Murat. Tecnologias de informação para a educação na saúde: duas revisões e uma proposta. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, 2007.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social uma introdução à teoria do ator rede**. 1a. ed. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2012.

LEMOS, André. **A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura**. 1a. ed. São Paulo: Annablume, 2013.

MELO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz. Discutindo a aprendizagem sob a perspectiva da teoria ator-rede. **Educar em revista**, Curitiba, n. 39, jan-abr 2011.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. D. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PASSARELLI, Brasilina. Literacias emergentes nas redes sociais: estado da arte e da pesquisa qualitativa no observatório da cultura digital. In: PASSARELLI, B.; AZEVEDO, J. **Atores em rede: olhares luso-brasileiros**. São Paulo: Senac, 2010..

VALENTE, José. Armando. O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. D. M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

Velho Chico: narrar para audiências desatentas — dilemas e desafios

Antonio Hélio Junqueira

Pós-doutorando em Comunicação e Práticas de Consumo (CNPq-ESPM). Doutor em Ciências da Comunicação (ECA-USP); mestre em Comunicação e Práticas de Consumo (ESPM); professor e pesquisador da Universidade Anhembi Morumbi (UAM), da USP (Escola do Futuro/Observatório da Cultura Digital) e da ESPM.

E-mail: helio@hortica.com.br

Maria Aparecida Baccega

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

E-mail: mabga@usp.br

Resumo: O viver contemporâneo — imbricado em redes de hiperconexão e exacerbada mediatização das relações sociais e das intimidades — introduz e estabelece novos modos de convivência entre audiência e produtos culturais. Aí, a telenovela, principal produto ficcional de consumo massivo no Brasil, molda-se a novos modos do ver: desatentos e multifocais. Aviltam-se a imagem e o silêncio, ao mesmo tempo que se impõem novos desafios às narrativas, em sua experimentação das possibilidades sociais da visão e da transformação social da realidade vivida. O presente artigo discute a recente experiência da exibição, no Brasil, da telenovela *Velho Chico*, pela Rede Globo de Televisão, bem como alguns de seus desdobramentos junto à audiência, enquanto proposta estética e narrativa profundamente inovadora frente a produtos culturais congêneres.

Palavras-chave: comunicação; educação; teleficção; recepção; imagem.

Abstract: The contemporary living — imbricated in networks and heightened media coverage of social relations and intimacies — introduces and establishes new ways of coexistence between audience and cultural products. The telenovela, the main fictional product of mass consumption in Brazil, shapes up according to new point of views that are heedless and multifocal. Images and silence are debased at the same time that hard challenges are imposed to the narrative, all of it testing the social possibilities of different points of view and the social transformation of our reality. This article discusses the recent exhibition of *Velho Chico*, a Brazilian telenovela produced by Globo Television Network — how it was received by the audience, its social developments as a deeply innovative narrative and aesthetic project when compared to similar cultural products.

Keywords: communication; education; telefiction; reception; image.

Recebido: 05/10/2016

Aprovado: 15/01/2017

1. INTRODUÇÃO

Assistir à televisão — e mais especificamente à telenovela —, é ação que representa, na contemporaneidade, revalorização e também reconfiguração das experiências socialmente compartilhadas no convívio na intimidade dos lares. Se, por um lado, a experiência do compartilhamento, do “assistir juntos” às grades de programação das emissoras, típicas do convívio doméstico de décadas passadas, perdeu seu espaço de centralidade nas salas residenciais — dadas as evidentes alterações nos padrões da organização cotidiana da economia e da vida domiciliares e da própria composição das famílias —, por outro, hoje o espaço da socialização motivada pelo consumo compartilhado de produtos culturais televisivos se recompõe ao migrar, em parte, para as mídias sociais *on-line*, especialmente as redes digitais, como o Facebook e o Twitter, entre outras. Trata-se da consolidação de um novo modelo de interação entre emissoras e suas audiências, a que, a partir do trabalho de Jenkins¹, passamos a chamar de convergência midiática. Nela, viabilizam-se novas relações não apenas de disputas entre múltiplas mídias — o que Jost² chama de “lutas intermédias” —, mas também de coexistência e sinergias. No aqui e agora, o consumidor já não mais depende necessariamente dos horários disponibilizados pelas emissoras, em suas grades de programação, para ter acesso e usufruir dos produtos culturais e conteúdos televisivos e pode, a qualquer momento e em quase todo lugar, não apenas assistir a, mas também conectar-se, comentar, interagir e participar da fruição social dos produtos teleficcionais.

Contrariamente ao que muitos teóricos, quiçá precipitados e apocalípticos — para parafrasear Eco³ —, tenham previsto em direção a um colapso da televisão e sua morte iminente frente a uma pretensa canibalização entre mídias, posta pela massificação da internet, em realidade assistimos à transformação e à reconfiguração das relações entre elas. Estamos, portanto, reconhecendo não apenas a existência, mas também a relevância da *Social TV*⁴, enquanto espaço do resgate e da revalorização da socialização da experiência de compartilhar conteúdo em múltiplas telas, nas quais as audiências podem produzir e distribuir opiniões, críticas, sentidos e valores a partir de narrativas postas em circulação pelas obras televisivas.

Interpretações díspares, disputas e controvérsias ganham corpo neste terreno, concretizam-se em intensas trocas via comunicação digital em redes sociais e contribuem para conduzir ao sucesso ou insucesso das próprias propostas narrativas das telenovelas. De fato, no cenário televisivo brasileiro contemporâneo, raramente a discussão pública sobre índices de audiência dos produtos culturais chegou a ganhar tanta penetração e destaque como na recente experiência da exibição de *Velho Chico*⁵.

Dividido entre, por um lado, parcelas decididamente favoráveis às propostas estéticas e narrativas diferenciadas dessa telenovela, e, por outro, grupos arredios e aflitos para um breve desfecho do folhetim, o público desse produto cultural acompanhou atento o desenrolar do desempenho das métricas

1. JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

2. JOST, F. Novos comportamentos para antigas mídias ou antigos comportamentos para novas mídias? *MATRIZES*, v. 4, n. 2, São Paulo, USP, 2011.

3. ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

4. SUMMA, G. *Social TV: The Future of Television in the Internet Age*. [TV Social: o futuro da televisão na era da internet]. Milan: IT Sloan School of Management, 2011; PROULX, M.; SHEPATIN, S. *Social TV: How Marketers Can Reach and Engage Audiences by Connecting Television to the Web, Social Media, and Mobile* [*Social TV: como os comerciantes podem conquistar e engajar o público pela conexão da televisão com a web, mídia social e celulares*]. Nova Jersey: John Wiley and Sons, 2012.

5. JUNQUEIRA, A. H. Imaginário e memória na tessitura narrativa da telenovela “Velho Chico”: as mediações do cotidiano. *Anais do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação — Intercom*, São Paulo, 5 a 9 de setembro de 2016.

auditadas de público, como se pode comprovar nos excertos seguintes: [“os críticos se baseiam só pela audiência, e não devíamos avaliar apenas audiência e sim o conteúdo da novela por completo (...) a novela peca na audiência mas acerta na qualidade do texto, nas impecáveis atuações e na excelente produção”; “Esquece audiência e aprecia a beleza!”; “A audiência é o de menos!”; “Não sei o que falta para aumentar a audiência, mas será que é só isso que importa?”; “esperando o dia que não iram (sic) ligar pra audiência e sim em oferecer um ótimo produto aos telespectadores!”; “quando não tem ibope eles começam a botar tanta coisa desnecessária, cenas de sexo, muita briga, odeio isso”; “Tô pouco me lixando para essa audiência, a novela é um primor, pra isso uma palavra basta kkkkk!”; “Eu acho que esse negócio de audiência é tudo exagero da imprensa. A imprensa exagera demais”].

Para as emissoras, há nisto menos o que se temer e mais o que se aproveitar, na medida em que o fenômeno comporta o revigoração da prática do “assistir juntos”, do compartilhar, do trocar e construir/reconstruir valores, sentidos e identidades. Por isso mesmo, assistimos, de forma crescente, às iniciativas postas em prática pelas próprias emissoras para a promoção do engajamento ativo de público e de fãs, quer seja através de *fan pages* e perfis institucionalizados, quer seja através do fomento e promoção de blogueiros e produtores e circuladores de conteúdo digital, considerados portadores de autoridade, ou seja, de grande poder de influência nas redes sociais digitais⁶.

2. VELHO CHICO: RENOVAÇÃO NARRATIVA DA TELEFICÇÃO CHEGA AO PRIME TIME

Criada para o horário das 21 horas da Rede Globo de Televisão por Benedito Ruy Barbosa e Edmara Barbosa, a telenovela *Velho Chico* foi escrita por Edmara e Bruno Luperi, sob supervisão de Benedito, com a colaboração de Luís Alberto de Abreu, direção de Carlos Araújo, Gustavo Fernandez, Antônio Karnewale, Philippe Barcinski e Luiz Fernando Carvalho, também diretor artístico. A trama se inicia no interior da Bahia, na fictícia localidade de Grotas de São Francisco, nos anos da década de 1960, e articula uma narrativa da vida social, econômica e cultural comandada pelo rio São Francisco, conferindo protagonismo ao elemento geográfico.

Desde sua estreia, a telenovela *Velho Chico* surpreendeu seu público telespectador pelo inovador e ousado formato narrativo, no qual se distingue das tradicionais produções já estabelecidas, no Brasil, para o gênero. Entre seus elementos distintivos mais importantes, destacam-se⁷: I) a experimentação fotográfica, que se aproxima da linguagem cinematográfica, especialmente no que diz respeito ao tratamento da luz e das texturas das cores e imagens; II) a exploração dos detalhes e excessos da estética barroca conforme consagrada no cinema pelo cineasta italiano Luchino Visconti (1906-1976); III) a adoção

6. LIMA, C. A. R.; CALAZANS, J. H. C. A gente se vê pela rede: cultura de fãs e participação online na minissérie #Felizespara-sempre, *Contemporânea Comunicação e Cultura*, v. 14, n. 2, pp. 171-192, UFBA, 2016.

7. Junqueira, op. cit.

de um ritmo narrativo lento, pausado, propositalmente focado na revalorização do tempo exigido para o olhar do público.

A pesquisa se utilizou de abordagens metodológicas qualitativas baseadas na coleta e análise de excertos de textos publicados em grupos de fãs e telespectadores no Facebook, a saber: I) “Novela Velho Chico — Grupo fechado”⁸; II) “Velho Chico — novela da Globo — Programa de TV”⁹ III) “Novela Velho Chico /Programa de TV”¹⁰ e IV) Novela Velho Chico — Grupo fechado¹¹.

3. NOVOS MODOS DE VER: INTERPRETANDO NOVOS DESAFIOS

Ao debatermos e analisarmos os novos modos de integração entre as mídias, especialmente entre a TV e a internet — leiam-se redes sociais *on-line* — estamos sempre nos atendo às convergências, às sinergias, às superações das previsões mais pessimistas sobre a sobrevivência da TV e das telenovelas, frente à ascensão e massificação da conexão global digital entre computadores. Não podemos, contudo, deixar de registrar que esta discussão tem ocupado certa centralidade e até mesmo certo otimismo redutor das questões realmente significativas sobre o papel da telenovela no agenciamento coletivo das memórias, na construção das identidades e no discurso sobre os problemas do país^{12,13}.

Se, por um lado, a internet não fez naufragar a mídia televisiva e o seu principal produto cultural — a telenovela —, por outro, também não eliminou dilemas e desafios para a produção narrativa teleficcional contemporânea, reproduzidos pela permanência dos tradicionais modelos de sustentação da economia política da televisão, e da teleficção em particular.

Evidentemente, não pretendemos afirmar que o fenômeno de assistir à televisão e à telenovela com a atenção flutuante em múltiplas e rotineiras ações seja decorrente da era digital e das conexões que a internet promove, viabiliza e incentiva. Pelo contrário, sabemos que o espaço doméstico ocupado pela televisão é o espaço da reprodução da força de trabalho e, portanto, compartilhado com o preparo das refeições, com o cuidado dos filhos, das roupas, dentre tantas outras atividades corriqueiras. É um tempo no qual se inserem “o ritmo fixo, a repetição, a rigorosa regularidade”¹⁴. Trata-se de um ambiente onde toda categoria de ação e de pensamento manifesta-se e funciona exclusivamente enquanto imprescindível para a simples continuação da própria cotidianidade, sem “profundidade, amplitude ou intensidade especiais, pois isso destruiria a rígida ordem da cotidianidade”¹⁵. O cotidiano é, assim, marcado pelas ações e pensamentos pragmáticos, que não se elevam ao plano da teoria, pois que aí não há lugar para a práxis. Em realidade, constitui-se pelos estereótipos, pelas imitações e pelas ultrageneralizações, dos quais não pode abrir mão.

Nesse contexto, ao propor uma obra crítica, reflexiva, exigente do espaço da atenção, os autores e diretores de *Velho Chico* instigam e provocam conscientemente ou inconscientemente, uma quebra do estabilizado, da recepção sossegada,

8. Disponível em: <www.facebook.com/groups/1530580797229569/?fref=ts>. Acesso em: 05 out. 2016.

9. Disponível em: <www.facebook.com/groups/1541728412821703/?fref=ts>. Acesso em: 05 out. 2016.

10. Disponível em: <www.facebook.com/groups/1676711822577092/?fref=ts>. Acesso em: 05 out. 2016.

11. Disponível em: <www.facebook.com/groups/509825392522392/0>. Acesso em: 05 out. 2016.

12. BACCEGA, M. A. Consumindo e vivendo a vida: telenovela, consumo e seus discursos. In: LOPES, M. I. V. de (org.). *Ficção televisiva transmidiática no Brasil: plataformas, convergências, comunidades virtuais*. Porto Alegre: Sulina, 2011; _____. Narrativa ficcional de televisão: encontro com temas sociais, *Comunicação & Educação*, n. 26, pp. 7-16, São Paulo, 2003.

13. LOPES, M. I. V. Telenovela brasileira: uma narrativa sobre a nação, *Comunicação & Educação*, n. 26, pp. 17-34, São Paulo, 2003; _____. Telenovela como recurso comunicativo, *MATRIZES*, ano 3, n. 1, ago./dez., pp. 21-47, 2009; MACHEREY, P. *Para uma teoria da produção literária*. Lisboa: Estampa, 1971.

14. HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 30.

15. Idem, p. 31.

do torpor e da mera repetição, do sempre mais do mesmo. Há, assim, um enfrentamento daquilo que se estabilizou como a linguagem consagrada da própria televisão, ou, como no dizer de Beatriz Sarlo, da própria “televisibilidade”, entendida como o “fluido que dá consistência à televisão e assegura um reconhecimento imediato por parte do público”¹⁶. Essa autora, analisando a sociedade argentina no início dos anos 2000, já chamava a atenção para a instituição da linguagem do que ela chamou de “televisibilidade”, ou seja, de um modo específico de produzir conteúdo multifacetado e superficial, que ao mesmo tempo em que superabunda em imagens, esvazia-lhes o sentido. E que avilta, simultaneamente, tanto a imagem, quanto o silêncio.

Trata-se da linguagem do fazer televisivo — fundamentado na economia política da televisão brasileira contemporânea —, e que é, também, sensivelmente afetada pela reformatação digital das relações sociais e dos modos do existir cotidiano conectado. À linguagem já instituída da televisão se soma a fragmentação do olhar e da atenção, inviabilizando a narração mais lenta, mais valorativa da imagem, do tempo do silêncio, da pausa e da reflexão, necessárias para o adensamento analítico e para a elevação da consciência. E o público sente este estranhamento.

Em *Velho Chico*, o trabalho exigido do telespectador na ativação e reconstrução da memória socio-histórica recente — de um tempo vivido do qual, em muitos casos, participou pessoalmente —, demanda uma alteração no ritmo do desenvolvimento da narrativa teleficcional, que se torna mais lenta, arrastada e que, em certa medida, instaura na tela a temporalidade própria do rural e da vida comandada pelas morosas alterações dos fluxos do rio. Parte da audiência saudará esse deslocamento narrativo, afirmando-se cansada das tramas urbanas conturbadas, violentas, velozes e barulhentas do eixo Rio-São Paulo. São telespectadores que se mostrarão dispostos à experiência da rememoração das tramas rurais, de reconstituição de época e desterritorializadas do universo geográfico conhecido e cotidiano da maioria [“chega de favela, funk e as paisagens cansativas do rio, o brasil é muito mais que isso, novelas de época sempre fazem sucesso e essa está sendo o melhor início de novela que já vi”].

Interessante observar nas manifestações dos próprios telespectadores internautas acompanhados, a expressão do entendimento de que *Velho Chico*, em sua proposta narrativa, solicita uma retomada da postura de centramento e foco da audiência na própria tela da televisão, em contraposição às práticas contemporâneas do assistir distraidamente aos produtos ficcionais, muitas vezes compartilhando uso simultâneo de outras telas. Dessa perspectiva de entendimento, conforme manifestada por fãs e telespectadores, a telenovela passa a exigir uma fruição visual, pausada, centrada, lenta e exclusiva, na qual as imagens ganham relevância frente à oralidade dos diálogos [“Cada cena é produzida de forma tão saborosa que o texto acaba ficando em segundo plano — por enquanto é uma novela mais para ser vista que ouvida”]; “ficamos acostumado a ver novela mexendo no celular, fazendo coisas e tal, e aqui não temos q parar e ver e hoje com a correria anda difícil, por isso alguns implicam ainda mais né?”; “Novela

16. SARLO, B. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*; tradução Sérgio Alcides. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004, p. 67.

é um entretenimento? Ok, mas não é reality, tem sim a função de informar, de contar histórias, e sim essa é uma história rústica, bruta, lenta, afinal em 68 não havia celular né?”].

Por outro lado, desacostumada dessa lentidão, outra parcela reclamará incomodada do ritmo lento do desenrolar da trama novelística, clamando pelo retorno de mais ação e velocidade, com as quais melhor se identifica [“não é questão de não prestar atenção, é q nós estamos acostumando às tramas ágeis, urbanas e tal e nelas podemos fazer várias coisas ao mesmo tempo e em *Velho Chico* temos que apreciar, olhar e prestar atenção, se não nos perdemos”]. A expressão de tais opiniões nas redes sociais não ficará, contudo, alheia à crítica daqueles que apoiam a opção narrativa adotada pelos autores e diretores [“Sobre a malemolência da novela continuo dizendo: é uma novela para se degustar! É contemplativa. Não queira que seja apenas para engolir, ela não está e espero que não seja entregue a nós já mastigada. A novela é cheia de segredo nas entrelinhas. O Luiz não dá tudo de mão beijada, ele não vomita no seu público. Esta novela não é pra gente preguiçosa”].

A alta qualidade da produção artística, prontamente reconhecida pelo público, será outro elemento distintivo da produção de *Velho Chico*. Na maior parte das vezes, tais elementos serão motivo de demorados elogios [“Carvalho une magistralmente o teatro, o cinema e a TV... os closes, a fotografia, o corte das imagens... Tudo perfeito”]. Observa-se, junto à parte da audiência, o entendimento de que as diferenciações estéticas e técnicas adotadas pela produção da telenovela aproxima sua linguagem à do cinema, por eles próprios considerada mais lúdica e marcada por uma narrativa cênica mais centrada na exploração morosa do deslocamento da câmera, desde os enquadramentos mais panorâmicos das paisagens, até a exploração dos mais simples detalhes cenográficos e estilísticos da caracterização dos cenários e das personagens.

As expressões, em redes sociais, de telespectadores e fãs da telenovela analisada, deixam perceber, também, a presença daqueles que não apreciam o uso de tais recursos narrativos. Para esses, há excessos, exageros e isso prejudica o ritmo de sua fruição do produto teleficcional [“O começo tava tão lúdico e enfeitado demais que eu nem consegui assistir. Agora parece que está melhorando. É aquela história do pouco é muito. Tava muito exagerado”; “As roupas, a decoração, as cenas, o jeito das pessoas falarem, tudo estava muito exagerado. Agora tá ficando mais leve de se ver”].

Frente a essas diferentes e contraditórias percepções, instaura-se nas páginas digitais acompanhadas, certa polêmica, desenvolvida à guisa de incipiente debate, envolvendo fãs e telespectadores. Por um lado, alguns apontarão as limitações de parte do público no entendimento, interpretação e fruição de tais propostas e investidas técnicas [“é uma pena que o público está cada vez menos entendendo a técnica de fazer televisão, a proposta do autor, diretor...Prefere o de fácil entendimento!”; “Temo que uma certa rejeição de um público que não entenda essa poética faça com que a Globo pressione a equipe da novela a torná-la simplória visando audiência”; “O tom lúdico requer sensibilidade dos

telespectadores, e isso infelizmente, é raro”]. Outros, por sua vez, manifestarão sua radical condenação dessa abordagem adotada pela produção teleficcional [“Este ar teatral é muito confuso...”; “há um excesso de trilha sonora que chega a cansar o telespectador”; “a cena em que o sertanejo tenta erguer a vaca, é de uma riqueza tão grande, que ali, bastava o som, da corda, os sons naturais do ambiente. Essa é minha sugestão, diminuir as trilhas e deixar que as cenas falem por si só”; “Gente achei os cenários muito escuros, excesso de trilha sonora. Acho a novela cansativa”].

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de comentários publicados nas *fan pages* do Facebook citadas nesta pesquisa, permite-nos avançar em algumas considerações relevantes para o entendimento dos dilemas e desafios contemporâneos para a construção das narrativas teleficcionais brasileiras. Destacam-se, de início, importantes dificuldades na recepção das propostas cenográficas e sonoras necessárias à representação da temporalidade e da espacialidade do rural e da organicidade da vida comandada pelos caprichos dos fluxos das águas de um rio — protagonista de *Velho Chico*. Tais problemas narrativos decorrem, por um lado, do condicionamento histórico das audiências aos excessos de ação, de velocidade, de barulho, dos diálogos fáceis e das simplificações estéticas. Por outro, complicam-se e avolumam-se frente às novas práticas de assistir à televisão e aos seus produtos em conexão simultânea com outras telas, que fragmentam e dispersam a atenção.

Nesse contexto, novas propostas narrativas como a presente em *Velho Chico* — técnica e esteticamente mais elaboradas e exigentes para a sua competente fruição — trazem desestabilização ao ambiente de produção e consumo de telenovela no Brasil contemporâneo, onde a própria permanência da telenovela em exibição é sujeita aos escrutínios e às aferições constantes dos termômetros de audiência e aceitação do produto cultural.

Para Jameson¹⁷, a visão é uma experiência socialmente construída. Portanto, ela pode ser reeducada, reconfigurada, elevada à experimentação de novas formas não apenas da fruição estética, mas também de elevação da consciência e de experimentação de novas formas de interpretação da realidade-mundo.

Ainda que por um breve período, *Velho Chico* foi capaz de renovar e reavivar a narrativa teleficcional nacional, recuperando o papel da imagem e da memória enquanto instâncias prenes de significações e sentidos sociais. Instaurou novos estímulos e acordou percepções embotadas. Nesse sentido, reafirmou o espaço da telenovela como o de experiência portadora de brechas e renovações do discurso social, viabilizando nossos espaços possíveis para a práxis e a reflexão no cotidiano, mas acima de seus cerceamentos e limitações.

17. JAMESON, F. *Espaço e imagem: teorias do pós-moderno e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACCEGA, M. A. Consumindo e vivendo a vida: telenovela, consumo e seus discursos. In: LOPES, M. I. V. de (org.). **Ficção televisiva transmidiática no Brasil: plataformas, convergências, comunidades virtuais**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. Narrativa ficcional de televisão: encontro com temas sociais, **Comunicação & Educação**, n. 26, pp. 7-16, São Paulo, 2003.

_____. Resignificação e atualização das categorias de análise da “ficção impressa” como um dos caminhos de estudo da narrativa teleficcional. In: BACCEGA, M. A.; OROFINO, M. I. R. BACCEGA, M. A. (orgs.). **Consumindo e vivendo a vida: telenovela, consumo e seus discursos**. São Paulo: PPGCOM. ESPM, Intermeios, 2013. pp. 27-48.

BARTHES, R. **Elementos de semiologia**. São Paulo: Cultrix, 1971.

ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JAMESON, F. **Espaço e imagem: teorias do pós-moderno e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JOST, F. Novos comportamentos para antigas mídias ou antigos comportamentos para novas mídias? **MATRIZES**, v. 4, n. 2. São Paulo, USP, 2011.

JUNQUEIRA, A. H. Imaginário e memória na tessitura narrativa da telenovela “Velho Chico”: as mediações do cotidiano, **Anais do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação — Intercom**, São Paulo, 5 a 9 de setembro de 2016.

LIMA, C. A. R.; CALAZANS, J. H. C. A gente se vê pela rede: cultura de fãs e participação online na minissérie #Felizesparasempre, **Contemporânea Comunicação e Cultura**, v. 14, n. 2, pp.171-192, UFBA, 2016.

LOPES, M. I. V. Telenovela brasileira: uma narrativa sobre a nação, **Comunicação & Educação**, n. 26, pp. 17-34, São Paulo, 2003.

_____. Telenovela como recurso comunicativo, **MATRIZES**, ano 3, n.1, ago./dez., p. 21-47, 2009.

SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

SHEPATIN, S. **Social TV: How Marketers Can Reach and Engage Audiences by Connecting Television to the Web, Social Media, and Mobile** [*Social TV: como os comerciantes podem conquistar e engajar o público pela conexão*]

da televisão com a web, mídia social e celulares]. Nova Jersey: John Wiley and Sons, 2012.

SUMMA, G. **Social TV:** The Future of Television in the Internet Age. [TV Social: o futuro da televisão na era da internet]. Milan: IT Sloan School of Management, 2011.

A importância dos dados para o jornalismo local¹

Damian Radcliffe

Professor de Jornalismo na Universidade de Oregon e Pesquisador Honorário da Universidade de Cardiff.

E-mail: damianr@uoregon.edu

Resumo: O analista digital, consultor, jornalista e pesquisador Damian Radcliffe é professor de Jornalismo na Universidade de Oregon, *fellow* do Tow Center para Jornalismo Digital na Universidade de Columbia, e Pesquisador Honorário na Escola de Jornalismo, Mídia e Cultura da Universidade de Cardiff (País de Gales). Suas pesquisas se concentram no uso de mídias sociais e tendências mais amplas na mídia local, na tecnologia, no negócio de mídia e na inovação jornalística. Neste artigo, ele defende que o jornalismo de dados pode gerar grande impacto em nível local, e embora esse tipo de comunicação seja menos dominante do que em nível nacional, existem diversos exemplos e oportunidades de boas práticas que devem ser observadas.

Palavras-chave: Damian Radcliffe; jornalismo local; jornalismo de dados; mídia local.

Abstract: A digital analyst, consultant, journalist and researcher, Damian Radcliffe is Professor in Journalism at University of Oregon, a fellow of the Tow Center for Digital Journalism at Columbia University, and an honorary research fellow at Cardiff University's School of Journalism, Media and Culture Studies (in Wales). His research focuses on the usage of social media and wider trends in local media, technology, the business of media, and journalistic innovation. In this article Radcliffe claims that data journalism can cause a great impact at a local level, and although this type of communication is less prevalent than the one at national level, there are several examples and opportunities to put it in good use that should be noted.

Keywords: Damian Radcliffe; local journalism; data journalism; local media.

1. INTRODUÇÃO

Os dados estão por toda parte. *Big data*. *Little data*. Dados hiperlocais. A quantidade de informação que é criada — e cada vez mais publicada — sobre nós e sobre nosso meio vem crescendo exponencialmente. Agências governamentais, empresas comerciais (tais como varejistas), mecanismos de busca e redes sociais agora geram — e têm acesso — a quantidades substanciais de dados valiosos sobre nosso comportamento, preferências e localização geográfica. As implicações disso para os cidadãos e consumidores são relevantes, mas para os jornalistas este volume de dados gerados configura-se como um benefício em potencial, criando oportunidades de *storytelling* e de avaliação pública em um nível nunca antes possível.

Recebido: 30/06/2016

Aprovado: 15/09/2016

1. Tradução de Mariane Murakami.

Normalmente, muito desse esforço de criação de dados possui uma forte dimensão internacional ou nacional, com publicações como *The Guardian* e *ProPublica*, colocando-se entre os principais exemplos de conteúdo originado a partir de investigações, visualizações e dados. No entanto, como foi apontado em um projeto recente da Universidade de Westminster, que explorou o poder da mídia da pluralidade: “... é em nível local que a maioria dos cidadãos interagem com hospitais, escolas, sistemas de transporte, com a polícia e com representantes eleitos do governo”².

Como resultado, a importância tanto do jornalismo local quanto do jornalismo local de dados não deve ser esquecida. Afinal de contas, esse tipo de comunicação pode fornecer informações mais significativas para o dia a dia dos leitores do que a cobertura oferecida pela mídia nacional. No entanto, no espaço dos dados, a criação de conteúdo localizado em profundidade nem sempre é fácil de fazer. Os conjuntos de dados são geralmente menores, o que acaba tornando as suas histórias menos óbvias; além disso, a maioria das redações locais operam com muito menos recursos do que as nacionais e internacionais. Esses fatores ajudam a explicar por que existe menos jornalismo de dados em nível local e porque a maior parte da análise desta atividade — tanto no âmbito acadêmico quanto profissional — está focada no jornalismo de dados em nível nacional.

No entanto, é visível o valor jornalístico, público e cívico que o jornalismo local de dados pode fornecer quando bem-feito. Como resultado, esperamos que este tipo de comunicação orientada por dados torne-se mais predominante num futuro próximo. Com esse objetivo em mente, este texto apresenta uma série de estudos de caso — bem como vários princípios gerais —, concebidos para ajudar e inspirar estudantes de jornalismo, jornalistas locais, editores comunitários e profissionais de mídia hiperlocal a fazer jornalismo de dados em nível local uma realidade mais predominante.

2. JORNALISMO HIPERLOCAL DE DADOS: CINCO ESTUDOS DE CASO DOS ESTADOS UNIDOS E DO REINO UNIDO

Grande parte da mídia dos Estados Unidos possui raízes locais e regionais bem estabelecidas. Portanto, não é surpresa que inúmeros *sites* norte-americanos tenham implementado o jornalismo de dados para ajudar a contar histórias das comunidades locais a que servem. Historicamente, isso tem se concentrado principalmente na utilização de estatísticas públicas na narração de histórias relacionadas às notícias populares locais, tais como sobre crimes, saúde pública e sobre educação. Esta abordagem continua a ser bastante difundida, mas cada vez mais vemos editores utilizando dados de maneiras mais sofisticadas, tais como mapeamento, *crowdsourcing* e outros esforços de visualização, que vêm se tornando muito comuns.

2. UNIVERSITY OF WESTMINSTER (ND). 'Local and Hyperlocal', *blog*.

2.1 Bay Citizen Bike Tracker³

Na Califórnia, a The Bay Citizen, uma organização de notícias sem fins lucrativos, não partidária e mantida por associados, que cobre a área da Baía de São Francisco (EUA), teve sucesso ao utilizar dados públicos na produção de um rastreador de acidentes de bicicletas capaz de salvar vidas. Publicado em 2011, o *microsite* interativo baseou-se em cinco anos de dados para mostrar a localização de acidentes de bicicleta em toda a área da baía. Ao fazer isso, o mapa lançou mão de informações de 14.113 incidentes isolados que ocorreram entre janeiro de 2005 a dezembro de 2009, permitindo que ciclistas pudessem, assim, determinar as rotas mais seguras para percorrer e aquelas que deveriam ser evitadas.

Juntamente à utilização de resultados altamente relevantes sobre acidentes, os usuários deste serviço também podiam filtrar os dados por condições de estrada, iluminação e por outros requisitos, tais como “de quem é a culpa”, produzindo, assim, um olhar com mais nuances para as causas desses acidentes. O *site* também permitia que os ciclistas e motoristas enviassem seus próprios dados sobre acidentes, uma importante contribuição a esse conjunto de dados, uma vez que a polícia só reporta acidentes quando uma ambulância é acionada. De acordo com Zusha Elinson, um dos responsáveis sobre o projeto, “nossa esperança é que isso, combinado às estatísticas da polícia, irá proporcionar uma melhor ideia de onde e por que acidentes ocorrem”⁴.

Blogueiro e ciclista entusiasta, Steven Vance é apenas uma das pessoas que foram inspiradas pela abordagem do The Bay Citizen; ele utilizou seu modelo para produzir um mapa semelhante para a cidade de Chicago. Mapeou os 4.931 acidentes de bicicleta relatados ao Departamento de Transportes de Illinois, ocorridos entre 2007 e 2009, 12 deles fatais⁵. Outras áreas onde serviços interativos semelhantes foram criados incluem Boston, Londres, Los Angeles, Nova York e Seattle.

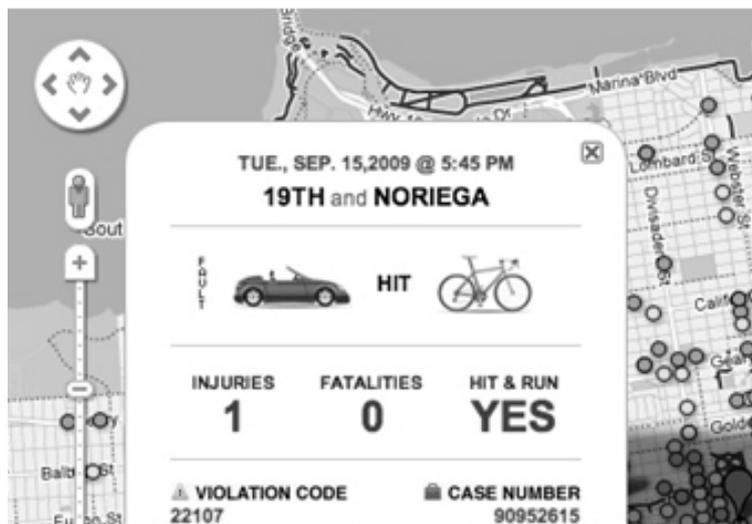


Figura 1: Captura de tela do *Bike Tracker*

Fonte: <http://media.baycitizen.org/uploaded/images/2011/2/bikeappss/original/BIKE%20APP%20SS.jp>

3. O *site* Bay Citizen Bicycle Tracker está disponível em: <www.baycitizen.org/data/bikes/bike-accident-tracker>.

4. ELINSON, Zusha. Police refuse to write reports for many San Francisco bike crashes. In: The Bay Citizen, 9 fev. 2011.

5. O *site* de Steve Vance está disponível em: <www.steevance.net/crashportal/?page=bikecrash>.

2.2 Programa de desligamento de iluminação de San Jose

O *site* NeighborWebSJ, de San Jose (EUA), é outro caso de utilização de grande número de dados em sua produção. Embora o *site* esteja desativado — sem nova atividade desde maio de 2014 —, ele apresentou mapas digitais para gerar informações sobre o Programa de Desligamento de Iluminação Pública, uma iniciativa de redução de custos da prefeitura e que tentava manter algumas luzes permanentemente desligadas em toda a cidade. A proposta fazia parte de um esforço mais amplo para reduzir o déficit orçamentário de US\$ 90 milhões, antecipando ainda uma redução da conta de energia elétrica anual de US\$ 3,5 milhões para USD\$ 77,000.

Apesar da necessidade de redução de custos, muitos residentes e empresas protestaram contra a medida, argumentando que ela aumentava o risco de crimes. Em apenas uma via, a Alum Rock Avenue, um morador reclamou que luzes estavam apagadas em treze pontos de ônibus, aumentando assim a vulnerabilidade dos passageiros. Em resposta às preocupações da comunidade, o *site* incluiu um mapa do Google indicando onde as luzes estavam desligadas em toda a cidade, bem como informações sobre como entrar em contato com as autoridades sobre a questão⁶. Essa combinação de divulgação e facilitação da comunidade ajudou a identificar que alguns postes que na verdade haviam sido desligados por acidente, enquanto outros foram ligados novamente, por conta da pressão da opinião pública (incluindo a iluminação dos pontos de ônibus da Alum Rock Avenue). Em fevereiro de 2013, a cidade concordou em religar 900 postes que tinham sido desligados como parte dos cortes orçamentais de 2008 e 2009⁷.

2.3 Homicide Watch

A equipe da NeighborWebSJ também produziu um mapa do Google que identificou todos os 2.012 homicídios ocorridos em San Jose, utilizando dados da imprensa policial e *links* para outras mídias⁸. Crimes sempre são furos jornalísticos, mas a fusão de dados com ferramentas interativas *on-line* de publicação levou o jornalismo para outro nível, até mesmo gerando seu próprio gênero com *sites* especializados de homicídios surgindo em diversas grandes cidades dos EUA.

Desses *sites*, sem dúvida o mais conhecido foi o Homicide Watch DC, que cobria assassinatos ocorridos no Distrito de Columbia. Embora o *site* tenha sido fechado em 31 de dezembro de 2014, ele passou seus últimos quatro anos misturando dados com relatórios e documentos judiciais originais, conteúdo de mídias sociais e colaborações de vítimas e amigos, família e vizinhos dos suspeitos, bem como qualquer informação relevante, num esforço de levar todos os homicídios do crime à convicção⁹. O site foi agraciado com o Prêmio Knight Public Service pela Online News Association em 2012¹⁰, em reconhecimento aos seus esforços de explorar uma única questão em uma única área geográfica,

6. ROMBECK, Janice (ND a). **Shutoff Streetlights Worry SJ neighborhoods.** In: NeighborWebSJ.

7. ROMBECK, Janice. (ND b). **900 Streetlights Shut Off to Save Energy Costs will Shine Again Starting in March.** In: NeighborWebSJ, 19 fev. 2013.

8. O mapa de homicídios de San Jose está disponível em: <www.google.com/maps/d/viewer?ll=37.321732%2C-121.875501&spn=0.171191%2C0.205865&hl=en&t=m&msa=0&source=embed&ie=UTF8&mid=z41BAUCJvuoU.kSlz3XWQv30>.

9. HOMICIDE WATCH DC. Disponível em: <<http://homicidewatch.org>>.

10. ONLINE NEWS ASSOCIATION. **Online Journalism Awards Winners Announced.**

além de ter inspirado uma série de serviços semelhantes, tais como o Homicide Watch Trenton, o Homicide Watch Chicago e o The Counted, um projeto *crowd sourced* — mais especificamente alimentada por dados — do *the Guardian* “que trabalha para contar o número de pessoas assassinadas pela polícia e por outros agentes da lei nos Estados Unidos ao longo de 2015, a fim de monitorar sua demografia e contar histórias de como elas morreram”¹¹.

2.4 Rotas de degelo em Bournville

Esses *sites*, muitos valiosos à comunidade, tais como o Homicide Watch DC — assim como vários outros aqui citados — claramente refletem a difícil realidade econômica que as operações midiáticas enfrentam, especialmente em nível local. Fazer com que o jornalismo seja rentável é um grande desafio para muitas editoras, mesmo quando elas claramente entregam valor público e conteúdo que informa e faz diferença nas comunidades. Há poucas saídas imunes a essas pressões, embora alguns *sites* hiperlocais, especialmente aqueles construídos por voluntários, nem sempre sofram o mesmo impacto. Os canais ultralocais também podem gerar valor ao utilizar, em conjunto ao conteúdo original, informação que já é de domínio público, reaproveitando-a de modo que seja mais útil para o público local. A abordagem pode ser particularmente útil para dados sobre saúde, criminalidade e transporte — com este último sendo um fator-chave para o consumo de mídia local.

O editor acadêmico e hiperlocal Dave Harte foi uma das pessoas que reconheceu esse potencial. Em 2010, ele produziu um mapa de degelo das estradas de Bournville¹², utilizando informações disponíveis publicamente, mas apresentando-as em um formato mais *user-friendly*. Em seu *blog*, ele explicou o “processo tedioso de criação do mapa e porque os *blogs* hiperlocais estão condenados ao fracasso, a menos que tenhamos disponível uma fonte rica de dados locais para os alimentarmos”¹³. Entretanto, apesar desse tédio, ele também entendeu que tal resultado pode ser benéfico para o seu público:

Eu pensei que a escassez de areia¹⁴ poderia significar que algumas estradas não seriam degeladas caso o período de frio continuasse, e saber quais estradas receberiam esse serviço seria uma informação muito útil. “Será que a minha estrada vai ser degelada?” É uma pergunta fácil de responder uma vez que a Prefeitura possui uma lista alfabética de todas as estradas que são degeladas em ordem de prioridade¹⁵.

No final do ano, James Cousins, vereador do partido Conservador de Shaftesbury Ward em Wandsworth (Londres), realizou algo semelhante, ao traçar a localização de todas as caçambas de areia do bairro em um mapa do Google, postando essas informações em seu *blog*¹⁶. Os dados, antes disponíveis apenas em formato de texto — e com navegação de apenas quatro cliques — no *site* da prefeitura, tornaram-se muito mais acessíveis e valiosos para o público local¹⁷.

11. THE GUARDIAN. The Counted: About the Project.

12. As rotas de degelo de Bournville está disponível em: <www.google.com/maps/d/viewer?mid=zFcpZs47iTHE.kpKEXjMO-pYw&hl=en>.

13. HARTE, David. Data is the New Grit. Disponível em: <<http://daveharte.com/blog>>. Acesso em: 14 jan. 2012.

14. Mistura de areia e sal jogada nas estradas para derreter a neve durante o inverno. (N. T.)

15. HARTE, David, op. cit.

16. O mapa de James Cousins está disponível em: <<http://jamescousins.com/2010/12/gritting-wandsworth>>.

17. DALE, Robert. Engaging the Local Population – Online’. In: BBC Online, 19 out. 2011.

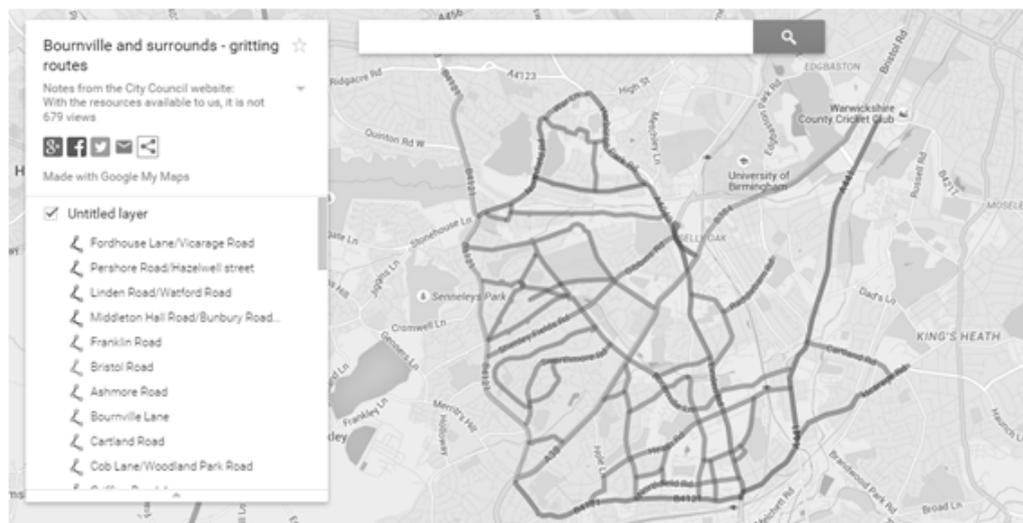


Figura 2: Mapa de degelo de Dave Harte para Bournville

2.5 Combatendo pontos críticos de acidente em Bramcote

Além da apresentação de dados de formas novas e criativas, *sites* hiperlocais e geograficamente focados em comunidades também podem incentivar a criação de novos bancos de dados, cobrindo assuntos sobre os quais não existem dados ou que não fornecem o nível de detalhe que as comunidades e líderes locais necessitam. Este tipo de *crowdsourcing* pode ser observado na resposta do *site* NeighborWebSJ em relação ao Programa de Desligamento de Iluminação de San Jose e também na oportunidade que o público teve de contribuir para o The Bay Citizen's Bike Accident Tracker. É uma abordagem que também aparece nos resultados do *Bramcote Today*, sobre as discussões *on-line* de Hillside Road¹⁸ — um notável ponto crítico de acidentes nas periferias de Nottingham.

Como resultado dessas conversas *on-line*, o conselho do município instalou equipamentos para monitorar o número e a velocidade dos veículos, compartilhando os resultados¹⁹ com os leitores do *Bramcote Today* e envolvendo-os em uma discussão acerca de possíveis soluções, tal como um esquema de vigilância de velocidade (Austin, 2011). Algumas das medidas foram implementadas com sucesso.

Este resultado estava de acordo com o *ethos* hiperlocal de William Perrin, fundador do Talk About Local. Sua empresa ajudou moradores de Bramcote a criar seu próprio *site*, além de trabalhar com outras comunidades para produzir resultados semelhantes. Fervoroso defensor da mídia hiperlocal e do jornalismo comunitário, Perrin descreveu sua ambição de:

[...] usar a web para conduzir pessoas em vias democráticas locais para fazer as coisas mudarem [...] [Os *sites* estão] aí para aumentar o envolvimento humano real no processo político. Você precisa de representantes para tomar decisões [...] mas a web pode ajudá-lo a entender melhor o que essas questões devem ser [...] nós ajudamos a aumentar a ação comunitária tradicional²⁰.

18. JOHNSON, Mike. Accidents on Hillside Road. In: *Bramcote Today*, 14 mar. 2011a.

19. JOHNSON, Mike. Accidents on Hillside Road — Traffic Survey Results. In: *Bramcote Today*, 29 mar. 2011b.

20. BECKETT, Charlie. Grassroots Networked Journalism Key to Future of Local News, says Polis director. In: *Journalism.co.uk*, 7 jun. 2010.

3. JORNALISMO DE DADOS: CINCO DICAS, TRUQUES E CONSIDERAÇÕES FUNDAMENTAIS

Como vimos, o jornalismo de dados — desde a captura de novos dados até a apresentação de informações existentes de formas novas e criativas — pode oferecer às comunidades informações valiosas para seu dia a dia. Aqui citamos cinco áreas sobre os quais jornalistas locais devem refletir, a fim de determinar a melhor forma de utilizar os dados (se o fizer) em seu trabalho.

3.1 Parece-lhe correto, pessoalmente e em termos da história?

Jornalismo de dados é um componente cada vez mais valorizado na cartilha do jornalista, sendo utilizado como ferramenta tanto para contar histórias, quanto para coletá-las. No entanto, apesar de o jornalismo de dados poder ajudar a gerar resultados valiosos, nem sempre é uma área fácil de se dedicar.

[...] você precisa ser um determinado tipo de pessoa. Politicamente, você precisa estar engajado e interessado no governo local, entender como ele funciona e ter uma motivação para se dedicar a ele. Ter todos esses fatores em combinação é algo muito raro²¹.

Barreiras específicas — mas não exclusivamente aplicáveis — aos editores locais incluem tempo, habilidades e formato no qual os dados estão disponíveis²². O tempo é uma consideração particularmente importante para os editores hiperlocais, dado que raramente esses *sites* são executados em tempo integral (muitos profissionais bem-sucedidos mantêm outros trabalhos durante o dia). Enquanto isso, os jornalistas de muitas publicações locais encontram-se sob crescente pressão para produzir diariamente/semanalmente um volume cada vez maior de histórias. Como resultado, jornalistas e editores podem chegar à conclusão de que eles não podem cobrir tudo²³ e que o seu tempo limitado é mais bem servido com foco na entrega de conteúdos de produção mais rápida (e muitas vezes mais fácil). Os jornalistas não devem, claro, ter aversão ao trabalho duro, mas eles também precisam se perguntar se a abordagem orientada por dados é o caminho correto e, se for, como utilizá-la de forma eficaz.

3.2 Posso usar uma solução "pronta"?

Uma forma que editores locais podem ajudar a tornar as coisas mais fáceis para si mesmos é utilizando recursos prontos — como por exemplo, o dispositivo MySociety's FixMyStreet (www.fixmystreet.com) — para ajudá-los a produzir conteúdo gerado por dados. Essa ferramenta *on-line* permite que as pessoas "reportem, vejam ou discutam problemas locais como pichações, descarte ilegal de lixo, calçadas ou iluminação pública quebradas", e *sites* no Reino

21. WORTHY, Ben. Where are the Armchair Auditors? *Open Data Institute*, 3 jun. 2013.

22. WHEELER, Brian. Government Online Data Ignored by "Armchair Auditors". *BBC News*, 9 nov. 2012.

23. JONES, Richard. Thirteen Lessons I've Learned from Running a Hyperlocal Site'. In: *The Richard Jones Journalism Blog*, 5 out. 2011.

Unido e em outros lugares têm se beneficiado com este aplicativo e *plug-in on-line*. Desde que foi lançado, no início de fevereiro de 2007, mais de 700 mil relatos²⁴ de incidentes foram feitos por meio deste serviço só no Reino Unido; a MySociety relatou que mais de 50% dos usuários nunca haviam entrado em contato com a prefeitura, mostrando que a ferramenta pode desempenhar um papel importante na promoção da cidadania ativa²⁵, bem como ser uma fonte fértil para uma variedade de iniciativas jornalísticas.

Alguns hiperlocais dos EUA utilizam uma ferramenta semelhante, a SeeClickFix (en.seeclickfix.com) para criar ações de conteúdo e de comunidades em torno de questões que são importantes para o seu público. Os dados capturados por esses serviços podem destacar problemas, gerar histórias e promover debates. É “um exemplo de jornalismo comunitário que não necessariamente vem embalado em forma de história”²⁶, mas que, no entanto, fornece *insights* importantes para as preocupações das comunidades locais.

3.3 Lembre-se que os dados por si só não são suficientes

Embora ferramentas como SeeClickFix e FixMyStreet — bem como plataformas públicas de dados abertos — sejam recursos extremamente úteis para os jornalistas, elas só fazem metade do trabalho. Dados por si só não contam uma história: ainda precisamos de jornalistas para decidir como organizar, analisar e visualizá-los, bem como para fornecer o contexto e interpretação apropriados. Essas considerações são importantes para editores, e o fracasso inicial do EveryBlock — um *site* norte-americano que agregava informações locais produzidas por agências governamentais e estaduais — apenas reforça este ponto.

O *site*, que ofereceu uma abordagem centrada em dados para o hiperlocal, foi lançado em 2008 e foi comprado pelo MNBC em 2009. No entanto, em fevereiro de 2013, o *site* foi fechado depois que a NBC decidiu que eles “não veem um lugar estratégico para EveryBlock dentro do portfólio [do jornalismo digital da NBC]”²⁷. Em janeiro de 2014, com a marca EveryBlock e serviço então de propriedade da Comcast — seguindo de sua aquisição da NBCUniversal — o *site* foi relançado em Chicago, e depois, na Filadélfia, no final de agosto daquele ano²⁸. Desde então, Houston, Boston e Denver foram adicionadas a esta lista de operações ativas²⁹.

Um dos problemas originais de EveryBlock, como observou Steve Johnson, professor assistente de Jornalismo Eletrônico na Universidade Estadual de Montclair, foi: “Os leitores não se importam com dados brutos. Eles querem a história que está nos dados”³⁰. Para ilustrar, ele explicou o que aconteceu quando explorou alguns dados relacionados à área da baixa Manhattan:

Existiam relatórios sobre quais pichações a prefeitura dizia que haviam sido apagadas a cada mês e em cada bairro. Mas estavam faltando contexto e fotos. Se eu sou um repórter escrevendo uma história sobre pichações, quero mostrar fotos com antes e depois e, mais importante, quero saber se a cidade está lutando

24. Um contador em tempo real do número total de incidentes reportados no Reino Unido está disponível em: <<https://www.fixmystreet.com>>.

25. FIXMYSTREET. FixMyStreet — Press Use.

26. GAHRAN, Amy. SeeClickFix: Crowdsourced local problem reporting as community news’. In: Knight Digital Media Center, 19 set. 2012.

27. SCHILLER, citado em SONDERMAN, Jeff. NBC Closes Hyperlocal, Data-driven Publishing Pioneer. In: Poynter, 7 fev. 2013.

28. WRIGHT, Paul. EveryBlock: The Online Community for your JNeighborhood. Comcast Voices, 26 ago. 2014.

29. EveryBlock FAQ. Disponível em: <www.everyblock.com/faq>. Acesso em: 15 set. 2015.

30. JOHNSON, Steve. Sorry EveryBlock, You Never Learned how to Write a Headline. In: Hudson Eclectic, 8 fev. 2013.

com sucesso contra os pichadores, isto é, quem está ganhando. Os dados brutos não oferecem isso³¹.

Esta falta de contexto é, talvez, uma das razões pelas quais o *site* originalmente não conseguiu repercutir efetivamente entre o público ou anunciantes para sobreviver; e, apesar de sua recente ressurreição, esta experiência decepcionante oferece lições valiosas para os editores.

3.4 O valor do jornalismo em rede

Até certo ponto, a equipe EveryBlock reconheceu as deficiências da sua abordagem em que colocava os dados em primeiro lugar quando, em 2011, o *site* mudou-se para uma nova direção, dizendo a seu público:

Por mais valiosas que as atualizações automáticas sobre crime, menções de mídia e outras notícias do EveryBlock sejam, as contribuições de amigos e vizinhança tornam-se consideravelmente mais significativas e úteis. Ainda que nós não estejamos removendo a nossa coletânea existente de registros públicos e de outras informações sobre o bairro (mais sobre isso mais tarde), nós percebemos que a participação humana é essencial, não apenas como um complemento, mas como o alicerce do *site*³².

Antes do seu ressurgimento em 2014, pela Comcast, esta tentativa foi inicialmente malsucedida, destacando a importância — na produção de notícias e informação sobre a comunidade — de envolver e engajar a comunidade neste processo desde o início. Técnicas para fazer isso incluem *crowdsourcing* de informação, verificação de fatos e aproveitamento de conhecimentos específicos do público, como fez o site de Birmingham Help me Investigate (helpmeininvestigate.com), numa base caso a caso.

Trabalhar dessa forma pode exigir uma mudança de abordagem de algumas editoras. Mas como argumentou o professor Jeff Jarvis:

Profissional e amador, jornalista e cidadão podem agora trabalhar em conjunto para reunir e compartilhar mais notícias, de mais maneiras e para mais pessoas como jamais foi possível antes. Jornalismo em rede baseia-se em uma verdade simples, autoevidente e autointeressada: nós podemos fazer mais juntos do que separados... Isto, creio eu, é o estado natural dos meios de comunicação: bidirecional e colaborativo³³.

3.5 Determine sua abordagem em base caso a caso

O jornalismo de dados pode estar em voga no momento, mas seu uso deve ser avaliado como qualquer outra potencial abordagem editorial, com jornalistas determinando se, quando e como, o uso de ferramentas e técnicas de jornalismo de dados agregam valor às histórias que estão sendo contadas. O sentimento é tão aplicável nas notícias e informações locais, quanto é na

31. Idem, *ibidem*.

32. HOLOVATY, Adrian. EveryBlock's First Major Redesign. *EveryBlock blog*, 21 mar. 2011.

33. JARVIS, Jeff. Supermedia: Saving Journalism So It Can Save the World. In: *BuzzMachine*, 6 jun. 2008.

cobertura de eleições, na elaboração de relatórios sobre a despesa pública ou na cobrança da prestação de contas de instâncias nacionais. Quando bem utilizada, a mídia local pode aproveitar o jornalismo de dados para informar o público, apoiar campanhas e angariar novos *insights* sobre o interesse do seu público.

Ao fazer isso, muitos editores estão fazendo uso extensivo de mapas e ferramentas de mapeamento, abraçando *widgets* prontos e capturando dados que ajudam a complementar seus relatórios e campanhas. Eles também estão apresentando dados de forma ainda mais visualmente interessante — veja, por exemplo, o uso de mapas e infográficos do *site* DNAinfo.com, de Nova York, na demonstração da sua análise de números de *blitz* e revista policial no ano de 2011³⁴.

Em consonância com as preferências da audiência por conteúdo mais visual, empresas de mídia também estão criando mais aplicativos e *microsites* orientados por dados, proporcionando uma experiência de imersão muito detalhada — como nunca antes possível — em assuntos como acidentes de bicicleta, despesas de órgãos governamentais ou cortes no setor público³⁵. O fato de que cada história possa ser contada de uma maneira diferente é um lembrete valioso que nem todo o jornalismo pode ser produzido com padrões.

Como Simon Rogers argumentou, devido à sua natureza “o jornalismo de dados é um grande nivelador [...] muitos grupos de mídia estão começando com tanto conhecimento e experiência quanto alguém trabalhando de seu quarto”³⁶. Isto é especialmente verdadeiro no âmbito do “dado pequeno”, em que há uma margem considerável para comunicação baseada em dados, bem como para um maior espaço para inovação e criatividade. Essas abordagens devem depender de uma combinação entre: a história sendo contada, as habilidades dos jornalistas envolvidos, a necessidade e vontade do público, bem como os meios utilizados. Como este trabalho mostra, existem muitas maneiras de se fazer isso; esse acontecimento depende, agora, dos editores e dos jornalistas locais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, Steve. ‘Hillside Road Proposals’ in **Bramcote Today**, 4 de abril, 2011. Disponível em: <<http://bramcotetoday.org.uk/2011/04/04/hillside-road/>>. Acesso em: 6 out. 2013.

BECKETT, Charlie. Grassroots Networked Journalism Key to Future of Local News, Says Polis Director. In: **Journalism.co.uk**, 7 jun. 2010. Disponível em: <www.journalism.co.uk/news-features/grassroots-networked-journalism-key-to-future-of-local-news-says-polis-director/s5/a539020>. Acesso em: 6 out. 2013.

BRADSHAW, Paul. 'Announcing Help Me Investigate: Networks' in **Online Journalism Blog**, 7 de novembro, 2011. Disponível em: <<http://onlinejournalismblog.com/2011/11/07/announcing-help-me-investigate-networks>>. Acesso em: 6 out. 2013.

COLVIN, Jill and Davis, Paul. 'Port Authority is top stop-and-frisk hotspot regardless of race', in **DNAinfo**, New York, 4 de junho, 2012. Disponível em: <www.dnainfo.com/new-york/20120604/new-york-city/port-authority-is-top-stop-and-frisk-hotspot-regardless-of-race#ixzz1wrTXMVW>. Acesso em: 6 out. 2013.

DALE, Robert. Engaging the Local Population — Online. In: **BBC Online**, 19 out. 2011. Disponível em: <www.bbc.co.uk/blogs/blogcollegeofjournalism/posts/engaging_the_local_population>. Acesso em: 6 out. 2013.

ELINSON, Zusha. Police refuse to write reports for many San Francisco bike crashes. In: **The Bay Citizen**, 9 fev. 2011. Disponível em: <www.baycitizen.org/news/bikes/police-refuse-reports-bike-accidents>. Acesso em: 14 set. 2015.

FIXMYSTREET. FixMyStreet — Press Use. Disponível em: <www.mysociety.org/press-area/fixmystreet>. Acesso em: 6 out. 2013.

GAHRAN, Amy. 'SeeClickFix: Crowdsourced local problem reporting as community news. In: **Knight Digital Media Center**, 19 set. 2012. Disponível em: <www.knightdigitalmediacenter.org/blogs/agahran/2012/09/seeclickfix-crowdsourced-local-problem-reporting-community-news>. Acesso em: 6 out. 2013.

HARTE, David. Data is the New Grit. In: <<http://daveharte.com>> **blog**. Acesso em: 14 jan. 2012. Disponível em: <<http://daveharte.com/bournville/data-is-the-new-grit>>. Acesso em: 6 out. 2013.

HOLOVATY, Adrian. EveryBlock's First Major Redesign. **EveryBlock blog**, 21 mar. 2011. Disponível em: <<http://blog.everyblock.com/2011/mar/21/redesign>>. Acesso em: 6 out. 2013.

HOMICIDE WATCH DC. Disponível em: <<http://homicidewatch.org>>. Acesso em: 14 set. 2015.

HOUSE OF COMMONS CULTURE, Media and Sport Committee (2010) Future for local and regional media, House of Commons, London, 24 de março, 2010. Disponível em: <www.publications.parliament.uk/pa/cm200910/cmselect/cmcumeds/43/4302.htm>. Acesso em: 6 out. 2013.

JARVIS, Jeff. Supermedia: Saving Journalism So It Can Save the World. In: **BuzzMachine**, 6 jun. 2008. Disponível em: <<http://buzzmachine.com/2008/06/06/supermedia>>. Acesso em: 6 out. 2013.

JOHNSON, Mike. Accidents on Hillside Road. In: **Bramcote Today**, 14 mar. 2011a. Disponível em: <<http://bramcotetoday.org.uk/2011/03/14/accidents-on-hillside-road>>. Acesso em: 6 out. 2013.

_____. Accidents on Hillside Road – Traffic Survey Results. In: **Bramcote Today**, 29 mar. 2011b. Disponível em: <<http://bramcotetoday.org.uk/2011/03/29/hillside-road-survey-results-2>>. Acesso em: 6 out. 2013.

JOHNSON, Steve. Sorry EveryBlock, You Never Learned how to Write a Headline. In: **Hudson Eclectic**, 8 fev. 2013. Disponível em: <<http://hudson eclectic.com/2013/02/08/sorry-everyblock-you-never-learned-how-to-write-a-headline>>. Acesso em: 6 out. 2013.

JONES, Richard. Thirteen Lessons I've Learned from Running a Hyperlocal Site. In: **The Richard Jones Journalism Blog**, 5 out. 2011. Disponível em: <<http://richardjonesjournalist.com/2011/10/05/thirteen-lessons-ive-learned-from-running-a-hyperlocal-site>>. Acesso em: 6 out. 2013.

ONLINE NEWS ASSOCIATION. Online Journalism Awards Winners Announced. Disponível em: <<http://journalists.org/2012/09/24/2012-online-journalism-award-winners-announced>>. Acesso em: 14 set. 2015.

ROGERS, Simon. Anyone can do it: data journalism is the new punk. **Guardian Datablog**, 24 de maio, 2012. Disponível em: <www.theguardian.com/news/datablog/2012/Maio/24/data-journalism-punk>. Acesso em: 14 set. 2015.

ROMBECK, Janice. (ND a). Shutoff Streetlights Worry SJ Neighborhoods. In: **NeighborWebSJ**. Disponível em: <www.neighborwebsj.com/shutoff-streetlights-worry-sj-residents>. Acesso em: 6 out. 2013.

_____. (ND b). 900 Streetlights Shut Off to Save Energy Costs will Shine Again Starting in March. In: **NeighborWebSJ**, 19 fev. 2013. Disponível em: <www.neighborwebsj.com/900-streetlights-shut-off-to-save-energy-costs-will-shine-again-starting-in-March>. Acesso em: 6 out. 2013.

SONDERMAN, Jeff. NBC Closes Hyperlocal, Data-driven Publishing Pioneer. In: **Poynter**, 7 fev. 2013. Disponível em: <www.poynter.org/latest-news/top-stories/203437/nbc-closes-hyperlocal-pioneer-everyblock>. Acesso em: 6 out. 2013.

THE GUARDIAN. The Counted: About the Project. Disponível em: <www.theguardian.com/us-news/ng-interactive/2015/jun/01/about-the-counted>. Acesso em: 14 set. 2015.

UNIVERSITY OF WESMINSTER (ND). Local and Hyperlocal *blog*. Disponível em: <<http://www.mediaplurality.com/local-and-hyperlocal>>. Acesso em: 14 set. 2014.

WATT, Andrew. 'Birmingham budget cuts ... The story so far', in **Watt's Going On**, 20 de novembro, 2010. Disponível em: <<http://watts-going-on.blogspot.com/2010/11/birmingham-budget-cuts-story-so-far.html>>. Acesso em: 6 out. 2013.

WHEELER, Brian. Government Online Data Ognored by Armchair Auditors. In: **BBC News**, 9 nov. 2012. Disponível em: <www.bbc.co.uk/news/uk-politics-20221398>. Acesso em: 6 out. 2013.

WRIGHT, Paul. EveryBlock: The Online Community for your Neighborhood. In: **Comcast Voices**, 26 ago. 2014. Disponível em: <<http://corporate.comcast.com/comcast-voices/everyblock-the-online-community-for-your-neighborhood>>. Acesso em: 15 set. 2015.

WORTHY, Bem. Where are the Armchair Auditors? In: **Open Data Institute**, 3 jun. 2013. Disponível em: <www.theodi.org/blog/guest-blog-where-are-armchair-auditors>. Acesso em: 6 out. 2013.

Francisco Sierra Caballero: por uma alternativa crítica para a comunicação educativa na América Latina

Roseli Fígaro

Professora associada na Escola de Comunicações e Artes, professora do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da USP. Coordenadora do Centro de Pesquisa em Comunicação e Trabalho, CPCT. Diretora editorial da revista Comunicação & Educação. E-mail: figaro@uol.com.br

Ana Flávia Marques

Jornalista, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da USP, membro do Centro de Pesquisa em Comunicação e Trabalho (CPCT) e da coordenação do Centro de Estudos da Mídia Alternativa Barão de Itararé. E-mail: anaflaviamarx@gmail.com

Resumo: Comunicação & Educação entrevista Francisco Sierra Caballero, diretor geral do Ciespal — Centro Internacional de Estudos Superiores para América Latina, em Quito, Equador. Francisco Sierra Caballero é licenciado em jornalismo e doutor em Ciências da Informação, pela Universidade Complutense de Madrid. Decano da Faculdade de Comunicação da Universidade de Sevilha. Desde 2014, dirige a equipe do Ciespal e, desde 2015, preside a União Latina de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura, ULEPICC. Entre suas inúmeras obras, destacamos as coautorias e obras organizadas entre 2016 e 2017: "Capitalismo Cognitivo y Economía Social del Conocimiento. La lucha por el código"; "Golpes Mediáticos. Teoría y análisis de casos en América Latina"; "Capitalismo Financiero y Comunicación", todos de 2016; "Derecho a la comunicación. Procesos regulatorios y democracia en América Latina y Ecuador", 2017.

Palavras-chave: Francisco Sierra Caballero; Ciespal; Comunicação educativa; América Latina.

Abstract: Communication & Education interviews Francisco Sierra Caballero, Ciespal (International Center for High Education in Latin America) CEO, in Quito, Ecuador. Francisco Sierra Caballero is graduated in Journalism and a PhD in Information Science at Complutense University, in Madrid. Dean of the Faculty of Communication at Sevilha University. Since 2014, he is Ciespal's CEO and, since 2015, he presides the Latin Union of Political Economy of Information, Communication and Culture (ULEPICC). Among his numerous works, is important to emphasize the ones he co-wrote and organized in 2016 and 2017: "Capitalismo Cognitivo y Economía Social del Conocimiento. La lucha por el código"; "Golpes Mediáticos. Teoría y análisis de casos en América Latina"; "Capitalismo Financiero y Comunicación", in 2016; "Derecho a la comunicación. Procesos regulatorios y democracia en América Latina y Ecuador", in 2017.

Keywords: Francisco Sierra Caballero; Ciespal; Educative communication, Latin America.



Fonte: divulgação.

Comunicação & Educação: Desde sua fundação, a missão do Ciespal foi de integração regional na formação de jornalistas e comunicadores, disseminando as orientações da Unesco. E hoje, passados mais de 50 anos de sua existência, qual é o papel do Ciespal na América Latina?

Francisco Sierra Caballero: Agradeço esse convite para a entrevista em *Comunicação & Educação*, que é uma referência na área. Esta revista propõe debates fundamentais para a pesquisa em Educomunicação, em comunicação educativa — termo que prefiro.

Bem, a história do Ciespal com a Unesco tem vários períodos. O primeiro é claramente funcionalista, o objetivo estratégico definido era capacitar: formar jornalistas e comunicadores. Somente a Faculdade Vera Cruzana, no México, e a Universidade de La Plata, na Argentina, tinham graduação para a formação de jornalistas. Então, para o Ciespal era uma prioridade a formação — um marco para a aliança para o progresso, um marco para políticas extensionista em comunidades rurais e para o desenvolvimento local —, mas com uma visão instrumental. No segundo período, começa um pensamento crítico latino-americano. Aqui em Quito, morava Ramiro Beltran que tinha articulação com Antonio Pasquali, com a Venezuela e o México, e, com o debate que começava, formula-se um pensamento desde o Sul, com uma ideia de epistemologia e de uma teoria própria. Isso tornou possível a primeira Conferência de São José de Costa Rica¹, marco do debate da Nomic², e da Revista Latinoamericana de Comunicação — *Chasqui* —, que se inicia muito avançada, a menos de duas décadas de vida de Ciespal, e se converte em um referente de debate sobre democracia mediática, políticas

1. Foi uma Convenção Americana de Direitos Humanos, que subscreveu o Pacto de San José da Costa Rica (1969) pela democratização da informação.

2. A Nova Ordem Mundial da Informação e Comunicação (Nomic) foi um relatório formulado no âmbito de discussões entre 42 países do grupo não alinhado, sobretudo, do chamado Terceiro Mundo, que buscava soluções para as desigualdades nos fluxos de informação e conhecimento.

nacionais de comunicação, comunicação comunitária e participativa. Foi o melhor período do Ciespal. Tem continuidade na década seguinte, mas com altos e baixos. Houve projetos interessantes do Centro em parceria com a Unesco, mas o contexto político neoliberal afeta consideravelmente sua atuação. O melhor momento foi em 1979, quando o edifício sede foi inaugurado. Depois há um declínio, que chega mais ou menos até 2004 ou até 2006. E a partir daí começa o processo da revolução cidadã, no Equador — que também influencia na mudança de perspectiva da instituição em recuperar sua trajetória inicial.

Para citar um caso, o primeiro desafio que tive, ao assumir a diretoria do Ciespal, foi que o vínculo histórico entre ele e a Unesco praticamente não existia desde os anos 1990. A Unesco continuou a evoluir, mas o Ciespal não criou vias de comunicação institucionais, mas articulou-se com a OEA, resultado também do neoliberalismo, das estratégias políticas e econômicas para América Latina. Então, enfrentamos o desafio que foi retomar os vínculos com a Unesco e reforçar uma visão que chamei de governança em rede. Quer dizer, pensar a instituição como ela foi durante a década dos 1970, um Centro de conexões científicas, políticas, acadêmicas de cooperação com a Unesco, com a FAO — Organização para a Agricultura e Alimentação da ONU, com a Unicef e, praticamente, com todos os órgãos das Nações Unidas. Instituímos estreitas relações com Unasul — União das Nações Sul-Americanas, com a Celac — Comunidade de Estados Latino Americanos e Caribenhos. Temos procurado incluir no Conselho de administração as históricas entidades de comunicação que ainda não faziam parte dele, como Felafacs — Federação Latino Americana de Faculdades de Comunicação, Aler — Associação Latinoamericana de Educação Radiofônica, Alai — Agência Latino-americana de Informação, isto é, as associações regionais com vistas a reforçar a própria articulação institucional. Nós já assinamos parceria com o ILCE, que é o Instituto Latino-Americano de Comunicação Educativa, entidade da mesma época do Ciespal e, além disso, temos procurado articular com as universidades.

Nesse momento, a América Latina tem um campo científico maduro, com universidades, centros de pesquisa, programas de pós-graduação, e o papel da Ciespal não deve ser de capacitar, e, sim, articular agendas, estabelecer laços, estabelecer parcerias com as universidades — no mundo profissional, entre as autoridades públicas, sociedade civil e entre os países. Além dessas articulações, criamos o MediaLab³ para construir redes, laboratórios de TIC's na região. Também abrimos uma livraria para garantir a circulação da produção da região latino-americana, pois não se conseguem livros das diferentes unidades ou grupos de pesquisa. Ainda não alcançamos todos os objetivos, temos muito trabalho. Infelizmente, encontramos a situação desse edifício muito deteriorada e as condições das vias de comunicação institucionais debilitadas. Nosso principal papel é fazer o Ciespal ser o centro de conexões, intercâmbios, de trabalhos colaborativos das comunidades que normalmente existem nesses grupos, departamentos de universidades e

3. É um espaço de inovação, criação e experimentação de tecnologia com bases sociais, onde a experimentação e o erro são formas mais adequadas para a aprendizagem e o desenvolvimento. O MediaLab UIO é um nó de confluência de inovação que promove a produção social, simbólica e política de processos tecnológicos, baseados na cultura livre e em uma pedagogia inclusiva de conhecimentos acadêmicos e experiências populares, a partir de uma concepção de criação colaborativa e de comunidade. Texto extraído de: <www.medialabuio.org/node/1>.

instituições públicas que apoiam ou pensam nacionalmente suas realidades. O Ciespal continua sendo uma organização internacional, já que a sua principal tarefa é articular redes em nível internacional. Embora com recursos limitados, estamos à procura de garantir esse trabalho em rede.

C&E: A produção, a circulação e o conhecimento entre os países da América Latina ainda é um desafio para todos nós. Como o Ciespal tem contribuído para essa discussão? Fale um pouco mais desse desafio...

FSC: Bem, nós temos três estratégias. Uma é, como mencionei anteriormente, a livraria. A livraria hoje não é só um espaço pensado fisicamente, ela está *on-line* e foi projetada para autogestão, pois gera recursos para o Ciespal que não tínhamos antes. Só para dar um exemplo, nossa produção de revistas e livros era tão deficitária que não circulavam. Se você visitava o Centro tinha que ir a um armazém, que estava fechado, alguém teria de abrir, onde não se encontravam os livros, onde não havia material. Como visitante regular da instituição me surpreendeu que os livros publicados, mais ou menos bem editados, não tinham uma distribuição. Agora a livraria tem a função de difundir essa produção. Fizemos uma plataforma de comércio eletrônico e difundimos uma produção científica de toda a América Latina, assinamos acordos e insistimos que nós queremos realizar tal feito. Porque *on-line* nós podemos fazer isso, isto é, hoje não há justificativa para que não ocorra a conexão do conhecimento, já que existem plataformas e ferramentas que nos permitem essa circulação.

A segunda estratégia são as cátedras — elas têm o papel de criar um corpo de ilustres colegas acadêmicos para organizar as políticas científicas que nós acreditamos como de referência para a América Latina. Mas o que é fundamental é criar comunidades epistêmicas, ou seja, além dos colegas especialistas que estão nas cátedras, estamos procurando construir redes. Recentemente, por exemplo, com a FAO, estamos criando uma rede de peritos em comunicação e desenvolvimento rural. Eu trabalhei nisso por um tempo na cátedra de Educação, Comunicação e Bem Viver. Queremos também criar redes de teorias críticas latino-americanas na cátedra Jesús Martín-Barbero; conexão e trabalho colaborativo, também nessa linha de economia política, que será dedicada, por exemplo, à convergência das TICs. Estamos tentando construir redes que criem redes. Tínhamos estabelecido novos orçamentos para alimentar o trabalho destas, mas, infelizmente, hoje com a crise econômica regional, não vamos poder financiar. Apesar disso, a ideia das comunidades epistêmicas é para trabalhar essas políticas e acredito que o modelo para seguir essa política é o exemplo de Clacso — Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, que tem crescido exponencialmente. Portanto, as comunidades não têm que estar em contato físico, elas podem ser comunidades que trabalhem em estreita colaboração entre si, e nisso acredito que o trabalho do Ciespal é estratégico.

E a terceira meta tem a ver com a cooperação pública e multilateral. Estamos tentando gerar uma articulação através de projetos aplicados com as Nações Unidas e com a Unasul — projetos que implicam contato. O caso da

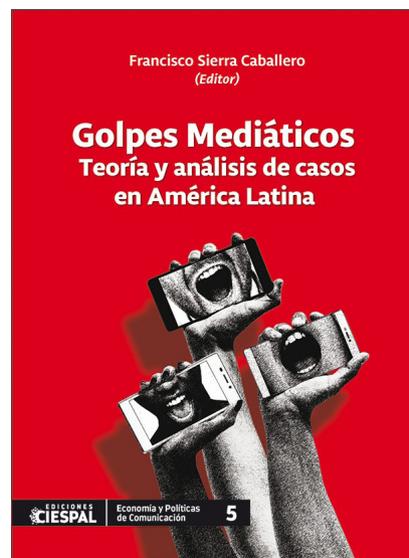
FAO que nos encomendou um estudo sobre experiências na América Latina de Comunicação Rural Participativa e Plural é um exemplo. Nesse trabalho, articulamos uma rede com os pesquisadores não só do Ciespal, mas da Bolívia e Argentina, com o objetivo de crescer com esses projetos aplicados e de cooperação. E, de algum modo, começar a realizar trabalhos de colaboração nos projetos aplicados no território que emanam dos governos. Temos agora um lindo projeto sobre as negociações de paz na Colômbia. Vamos fazer uma plataforma de participação *on-line* para o diálogo e aconselhamento, que terá lugar entre o Exército de Libertação Nacional e o governo da República da Colômbia.

Mas as duas primeiras metas são fundamentais. Temos avançado um pouco com a livraria, garantindo que as universidades e grupos de pesquisa possam divulgar suas produções nela e em sua plataforma digital. Mas a segunda, para mim, é ainda mais importante: construir redes de pesquisa e cooperação. É difícil trabalhar com uma lógica de colaboração, porque os pesquisadores continuam atuando com dinâmicas de grupo, fechadas, apenas nacionais. É difícil trabalhar em rede.

No entanto, a minha experiência em trabalhar em redes é muito positiva e, por isso, temos procurado desde que eu cheguei, em junho de 2014, assinar convênios com as principais universidades do México, Colômbia, Brasil, Chile, Argentina e estamos trabalhando para tentar que encontrem redes de trabalhos através do Ciespal, de forma colaborativa. Nosso papel fundamental é que isso contribua, de alguma forma, a curto e médio prazo, para difundir e divulgar os trabalhos de pesquisa feitos pelos acadêmicos da rede.

C&E: Para explicar o cenário atual, fale um pouco sobre como a globalização e as tecnologias digitais abrem e fecham portas para a maioria das populações. Em sua opinião, como acontece isso na América Latina em termos de acesso, liberdade de expressão e participação?

Figura 1: Livro, lançado no Ciespal em 2016: *Golpes Mediáticos — Teorías y análisis de casos en América Latina*, trata das inúmeras intervenções políticas realizadas na América Latina com apoio dos meios de comunicação



FSC: Bem, nós temos exemplos muito claros. Lançamos, em 2016, um livro intitulado *Golpes Mediáticos — Teoría y análisis de casos em América Latina*. Na obra analisamos, por exemplo, no caso do Brasil, como as redes sociais foram utilizadas para o golpe. Temos também o exemplo da experiência vivida, no caso do México, na direção oposta, no movimento *Yo soy 132*⁴, cujo objetivo foi, mediante a falta de liberdade de informação imposta pela Televisa (conglomerado de mídia mexicano), garantir vozes cidadãs para apresentar alternativas democráticas de governo. Então, como acontece em qualquer processo, as TICs têm, por um lado, um sistema de domínio e controle; e, por outro, um processo inverso. Temos falado muito sobre isso e criamos a cátedra Julian Assange para discutir Tecnopolítica. Tal área tem ajudado a compreender esse processo contraditório: como as redes sociais estão sendo usadas para o golpismo. E aí analisamos o caso do Equador, de uma tentativa de golpe no ano passado, juntamente com o caso do Brasil — e como com a ajuda das TIC's, surgem outros processos no sentido inverso — como se deu a paralisação no campo, denominado *paro agrário*⁵, na Colômbia, o movimento *Yo soy 132*, no México, e a Revolução dos Pinguins⁶, no Chile. Falo isso porque normalmente há um mito sobre as TICs na globalização. O mito de que ela é uma estrutura descentralizada, autônoma e que pode garantir acesso e, portanto, a democracia. E esse mito é falso, já que existe um dispositivo de controle e isso tem sido demonstrado, por exemplo, nas mobilizações no Brasil, na forma que as redes deixam de funcionar, como elas podem realizar intervenções, ou como ajudam a organizar um golpe de Estado através de redes sociais, como o Movimento Brasil Livre. Logicamente com a intervenção financeira dos Estados Unidos, da agência CIA de cooperação. É evidente que tem uma função instrumental, de controle e vigilância, como fala Armand Mattelart — insisto muito nessa ideia, porque isso tem a ver com a criminologia, tem a ver com a biopolítica que é criticada por Michel Foucault. Os sistemas de criar perfis e de construir o inimigo em potencial, ou o que se chamava de Psicologia da Multidão, as massas perigosas, multidões perigosas. Nessa acepção, *a priori* todos os indivíduos da rede são perigosos até que se prove o contrário. Isto é um dispositivo. Também devemos lembrar que o Sistema Internacional de Telecomunicações está ultraprivatizado pelo UIT, um órgão antidemocrático, que regula a rede de internet, sob o domínio da Agência de Segurança Nacional — NSA, com hegemonia absoluta dos Estados Unidos, para interferir, vigiar e organizar golpes de Estados nos países do Sul.

Em decorrência disso, essas políticas colonizaram as políticas de meios analógicos e das estruturas de telecomunicações. E, por exemplo, temos a mercantilização que está permeando as políticas de comunicação pública. Estou falando isso porque não é um assunto que normalmente é discutido, mas temos o caso, no Equador, que quando fica vigente a radiodifusão comunitária, quem aplica o processo de concessão é um organismo que age com uma filosofia de telecomunicações da UIT. E, como já disse, a UIT, desde seu início, constrói

4. Movimento de estudantes mexicanos que se mobilizaram, em 2012, pela democratização da mídia e contra o candidato à presidência do PRI (Partido Revolucionario Institucional), Enrique Peña Nieto, após declarações que banalisavam a forte repressão e assassinato de jovens estudantes no estado do México.

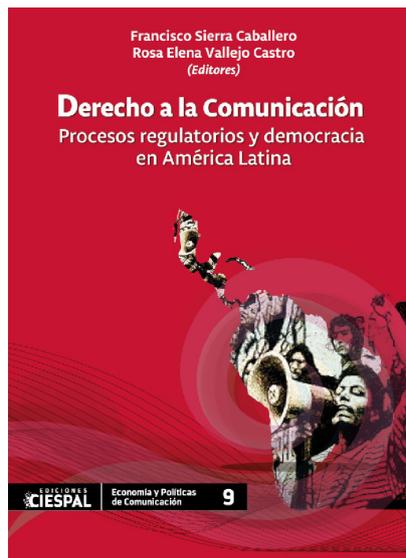
5. Movimentos grevistas de agricultores em 2013 e 2014 na Colômbia, contra os preços abusivos dos insumos agrícolas.

6. Movimento dos estudantes secundaristas em 2006 que paralisou as escolas em todo o Chile com a participação de mais de um milhão de estudantes.

um sistema internacional de telecomunicações sob a hegemonia absoluta dos Estados Unidos.

E, por outro lado, acredito que existe uma demanda central por pesquisas sobre as TICs, sendo tais uma agenda pendente. Essa é uma questão que se deve trabalhar na pesquisa acadêmica latino-americana, não só porque tem uma centralidade nos processos de mudança, de modos de produção, padrões de consumo, de processos de criatividade, mas, além disso, porque estão acontecendo nas novas gerações surtos criativos, potencialidades emancipatórias que temos de analisar. Por isso, criamos na CLACSO um grupo de trabalho, o GT denominado de Tecnopolítica, Cidadania Digital e Processos de Mudança e tentamos conectar a dimensão cidadã, criativa e transformadora aos processos de ação e mobilização coletiva em todos os sentidos, a exemplo dos movimentos de *Yo soy 132*, no México, o *paro agrário* na Colômbia, e outros como Mídia Ninja do Brasil. Políticas públicas para discutir o que é governo, o que é a democracia, por que ela é importante e como ela é possível a partir de políticas de Estado.

Figura 2: Lançamento 2017 das edições Ciespal, *Derecho a la comunicación. Procesos regulatorios y democracia en America Latina*



Não falei ainda de um outro mito, que defende a ideia de que as tecnologias não são ajustáveis, de que a internet não pode ser regulada. Sim, ela é regulável e deve ser regulada. O Marco Civil da Internet no Brasil, assinado, em 2014, pela presidente Dilma Rousseff, é um exemplo que isso pode ocorrer. E, além disso, garante a democracia contra certo discurso alternativo, autônomo, sobre o que chamo criticamente, de “anarcopop”, que pensa que qualquer lei é uma armadilha para impedir a liberdade de expressão. De jeito nenhum. De um lado, analisamos o que se passa na Bolívia, o que foi vivido no Equador, e como as políticas da UIT e os interesses hegemônicos dos Estados Unidos podem desestabilizar os governos, fazer guerras, ou possíveis guerras. De outro lado, permitem também alternativas de mobilização e autoconvocações de jovens e

movimentos sociais. Nesse sentido, é preciso ter atenção. Temos, justamente no livro sobre o *Golpe Midiático*, muitos capítulos dedicados à gestão da rede, por exemplo, e todas as contradições da globalização que permitem o uso repressivo da biopolítica contemporânea, mas também, a mobilização e a resistência. Por isso, devemos ser críticos com o mito das TICs como democracia; e outro que se vincula ao discurso da globalização das TICs como empreendedorismo e criatividade. O Panama Papers é um exemplo, propõe-se como jornalismo colaborativo entre diferentes países, mas quem financia esse jornalismo? Por que ali não aparecem as principais fortunas dos Estados Unidos e os “lobos de Wall Street”? Isso é fazer jornalismo inovador, simplesmente porque colaboram através da internet, filtrando algumas fontes de poder interessadas? Aí não há uma mudança significativa. Há a repetição do mito de que com as TICs, desde o surgimento da radiodifusão, iríamos alcançar a democracia, a paz, a compreensão intercultural, o diálogo entre os povos do planeta e o irmanamento — e não é bem assim. As TICs são dispositivos de controle, mas também permitem alguns processos emancipatórios interessantes.

C&E: Então, você pode nos falar um pouco mais deste livro *Golpe Midiático*?

FSC: Nós provavelmente apresentaremos este livro em Brasília, em parceria com a UnB, e terei todo o prazer em apresentar também na USP, já que analisa um pouco a perspectiva regional de São Paulo. Outro livro que estamos preparando, e trabalhei bastante nele por circunstâncias da vida, é sobre o tema das guerras e da propaganda. É um livro sobre as guerras imperialistas na América Latina a partir dos meios de comunicação. *A Guerra da Informação* faz análises a partir da aliança para o progresso, da Segunda Guerra Mundial até os nossos dias. Falamos sobre as estratégias dos EUA, ou seja, sua intervenção na América Latina, dedicando algumas referências à Venezuela, Brasil, Equador, México e apresentando alguns casos e exemplos.

C&E: Então, a internet e as redes sociais não são essas maravilhas revolucionárias que trazem por si só democracia participativa. Como podemos entender que muitos intelectuais ainda representam essa ideia? E como enfrentar esses pensamentos? O que podemos fazer?

FSC: Bem, existem várias coisas que se tem de fazer. Primeiro, é refletir sobre o papel da tecnologia. As tecnologias não são neutras, elas têm códigos culturais, são portadoras de ideologias. Então, não podemos pensar os meios com essa leitura centrada na mídia, que os meios são canais, instrumentos, não! Eles são dispositivos culturais. Se não fizermos esta leitura, deixaremos de politizar as TICs. Ou seja, como inovam? Onde é que elas produzem? Como é transferida? Em que contexto é implementada? Como a implantação das tecnologias pressupõe uma transformação organizativa?

É evidente, após Marx⁷, sabemos que toda a transformação tecnológica, toda inovação afeta as condições de trabalho, ou seja, existe uma precariedade, uma proletarização da força de trabalho. Não se importam tecnologias apenas

7. Trata-se de Karl Marx (1818-1883), pensador alemão que estudou o capitalismo como sistema de propriedade privada, baseado na acumulação de riquezas e na exploração do trabalho da maioria da população. Sua obra maior é *O Capital*. Sua compreensão do capitalismo, a partir do método do materialismo dialético, fez com que visse a História como a ciência que nos permite entender a realidade para transformá-la.

assumindo o discurso de empreendedorismo, de inovação. A inovação tem várias leituras. Tem uma leitura marxista de economia política crítica e tem uma leitura shumpeteriana⁸ que entende a inovação em si mesmo e por aí vai. Primeiro, temos de desmistificar a ideia de tecnologia como dispositivo neutro e pensar neste processo em termos culturais. Segundo, se pensamos que é um dispositivo cultural, devemos discutir política de comunicação. Não é pertinente adaptar ou importar modelos. Isso acontece em alguns países, como o México, que inovaram nas escolas quando nem sequer os professores tinham um salário digno. Todos, no governo de Vicente Fox, ganharam aulas digitais, mas a situação do ensino e aprendizagem era muito precária, tão precária que grande parte do território mais pobre do México — Guerrero, Oaxaca, Vera Cruz — não tinha professores em muitas de suas áreas rurais, já que o antigo sistema de teleeducação, ensino a distância, também não foi cuidado. Então, eles tinham centros educativos com tecnologia de ponta e força de trabalho docente precária, e territórios descobertos pela oferta de educação. Politizar as TICs significa pensar nos "quês", "comos", "para quê", "onde", e "quem são os que se beneficiam?". Provavelmente o governo Fox beneficiou as empresas e companhias de tecnologia dos Estados Unidos, e não atendeu a seus professores.

E a terceira dimensão, que é a mais problemática, é que nós, como acadêmicos, intelectuais, devemos repensar os modos de produção de conhecimento. Isto é, repensar e refletir como trabalhamos a pesquisa. E não vale apenas ser cientista social, que trabalha em casa com a sua biblioteca, com seu "livrinho e trabalhar escrevendo sozinho, deve-se trabalhar em rede de forma colaborativa. Quando eu falo de redes de forma colaborativa, isso envolve também a produção de conhecimento de trabalho com as TICs, com a cidadania, com grupos sociais, com organizações e movimentos, com pessoas que não são acadêmicos, mas têm cursos, são *prossumidores*⁹, produzem e têm expertise sobre tecnologia. Porque, pela primeira vez, na universidade, há jovens que ensinam as pessoas mais velhas, estudantes que explicam aos professores como são as tecnologias e como eles têm de se desenvolver. Inverte-se o papel do professor tradicional. Na minha época, era mais ou menos ao contrário, o professor lhe ensinava como se faz, como funcionava um teletipo, como se trabalhava... Agora você tem de aprender com o estudante o novo aplicativo, como ele é usado.

Trabalhar na lógica do diálogo é saber de lógica colaborativa, implica um modo de produção de conhecimento que deve ser consubstancial e, portanto, não apenas um objeto de estudo, mas também um ambiente de como podemos trabalhar a pesquisa. Isso nos obriga, por exemplo, a nós, pessoas de comunicação, de comunicologia — que definimos a nossa ciência como uma ciência aplicada — a trabalhar com outras linguagens, não apenas a leitura e a escrita, mas também com imagens, com a visualização de dados, trabalhar com o *big data*, com uma elaboração, posso dizer, ampliada. Isto é difícil para nós, acadêmicos de comunicação, porque as TICs estão

8. Joseph Alois Schumpeter (1883-1950) foi economista austro-húngaro. Seus estudos sobre o capitalismo tratam de conceitos como inovação, empreendedorismo, destruição criativa; para ele o capitalismo deve ser estudado a partir de crescimento e desenvolvimento para o aumento da produtividade.

9. São produtores e consumidores e se beneficiam do trabalho coletivo.

em nossa área, é um objeto e nos transforma de forma radical e acelerada com as formas de trabalho na rede, no processo da cultura ou da galáxia internet. Nessa junção, o desafio é difícil, é em dose dupla. Trabalhar com objetos que envolvem a pesquisa e a comunicologia com modelos de redes e tecnologias e, além disso, trabalhar com outros métodos e formas de ensino, aprendizagem e pesquisa. E isso é complicado. O grande desafio — uma tradição latino-americana, que ocorreu na década dos 1970 e dos 1990 e tende a se recuperar — é a questão da extensão, a questão da ligação com a mídia social, os papéis sociais que essas outras universidades, a europeia, luso-hispanica e latino-americana têm agora nessa complexa realidade hipermediatizada tecnologicamente. Senão vamos ser personagens de Rice Burroughs¹⁰, perdidos na fatalidade da tecnologia em uma distopia absoluta, que inclusive contesta o papel da universidade, da academia.

C&E: Nessa perspectiva, como você vê a comunicação no domínio do ensino ou a educomunicação?

FSC: Eu prefiro falar de comunicação educativa, mas é uma discussão quase nominalista. Não vamos entrar nesse assunto.

Sim, é importante.... Num livro que fez parte da minha tese de doutorado, levantei que o objeto da comunicação educativa é pensar as representações e trabalhar com discursos em termos praxiológicos. Isto é, toda representação, seja um livro de textos, seja um filme, seja uma fotografia, deve ser objeto de análise e interpretação por qualquer leitor, por qualquer usuário. E isso significa problematizar a relação entre discurso, representação, ideologia e práxis social e ir além da visão da *media literacy* anglo-americana, que é aprender códigos, linguagens e ferramentas. Temos de recuperar o legado de autores, dos quais nos sentimos orgulhos de identificar uma cultura, como no legado freireano, de pensar a educação como processo para alguém que escreve a história, ou seja, a partir de discursos e de representações materiais se constroem processos sociais materiais. E, na tradição da educação popular, isso significa, na era da internet, problematizar, da mesma forma, as TICs. Todavia, observamos um retrocesso com projetos de universidades virtuais, educação a distância que pretendem restaurar o modelo condutivista e centrado na mídia — esses são conceitos restritivos. E por isso, temos alguns problemas. A partir da teoria da comunicação, percebo o conceito de competência como um problema. Seus adeptos defendem desenvolver habilidades para a cultura digital. Ou seja, o conceito de competência na teoria da comunicação tem uma visão instrumental, mesmo que Noam Chomsky seja um grande intelectual crítico, sua perspectiva linguística é uma visão instrumental da aprendizagem da linguagem para o desenvolvimento social. O que estou falando é que a teoria linguística dele não deriva da concorrência, mas é uma visão muito funcionalista. E isso é transportado aos nossos debates sobre a comunicação educativa, que têm acontecido na Unesco. Há colegas ali que usam essa lógica, muitos dos meus colegas na Espanha também. Inclusive os congressos são denominados de competência da

10. Escritor norte-americano, que revolucionou a ficção científica com seu personagem herói Jonh Carter, em dois volumes no gênero ficção científica. No entanto, o autor é mais conhecido pela criação do Tarzan.

cultura digital, e eu não concordo com esse modelo, porque seria limitador da comunicação. Este é um problema que deve ser discutido para pensar as representações e trazer a perspectiva da comunicação, como a compreendeu Mario Kaplún, como a compreendeu Paulo Freire, como a entendeu a tradição crítica latino-americana: que é aprender a fazer história com palavras ou aprender a fazer as coisas por representações. E as ideias de Michael Mann¹¹, com as que mais me identifico, aparecem quando ele fala de ensino audiovisual, no Instituto Britânico de filmografia, na Inglaterra, e são precisamente sobre identificar o paradigma crítico como o herdeiro das matrizes da teoria da ideologia marxiana, criticando como essas representações são frutos materiais concretos.

Observação importante também faz a semiótica, de que qualquer símbolo, de qualquer representação discursiva ter um grau de opacidade. Como explicava Eliseu Veron, temos de desvendar como esses discursos são construídos. São dispositivos ideológicos. Tal semióse age em nossa ideologia, em nosso imaginário e, portanto, em nosso comportamento social. Isso implica, também, que essas contradições da economia política repercutem na comunicação educativa sobre o poder, sobre o controle e o acesso na democracia contemporânea. Especialmente em tempos hipermediáticos. Estou fascinado, ultimamente, pela literatura que nos coloca a distopia sobre o futuro do universo tecnológico e sobre a incapacidade que se tem de distinguir, numa perspectiva sociopática, entre o que são redes sociais, representações e realidades materiais. E, certamente, esse é um debate pertinente para o processo de comunicação educativa. O debate para formar um currículo, na União Europeia, tem sido muito interessante, ou seja, devemos reconhecer trabalhos intelectuais e acadêmicos de colegas para obter essa agenda como parte da política de governos. Mas, talvez por causa da falta de legitimidade social, acredita-se que a comunicação é um aspecto comercial e privativo de proprietários. Como se ela não tivesse a ver com direitos, com a educação, com a cultura, com a subjetividade. Portanto, essa situação atual condena a comunicação educativa a uma leitura que considero muito instrumental e muito pobre. Ou seja, despolitiza o recenseamento da comunicação educativa sobre a construção de representações em matéria de informação, sobre conhecimento, sobre processos de mediação.

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.

11. Cineasta norte-americano, roteirista e diretor de uma extensa obra cinematográfica. Entre seus filmes estão *Hacker* (2015), *Inimigos Públicos* (2009), *Miami Vice* (2005), *Colateral* (2004).

Uma leitura das adaptações de *Vidas Secas* (1963) e *A Hora da Estrela* (1985) para o cinema

Maria Ignês Carlos Magno

Doutora em Ciências da Comunicação pela ECA-USP. Professora do Mestrado em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi.

E-mail: unsigster@gmail.com

Resumo: Por que histórias tão simples e conhecidas ainda provocam o leitor e o espectador? Como os autores olham e traduzem a realidade em imagens literárias? Como cineastas leem essas imagens literárias e as transformam em imagens cinematográficas? São perguntas que me levam a propor para essa resenha uma leitura dos arranjos que os autores e cineastas fizeram com as palavras e as imagens para que essas obras permaneçam atuais e provoquem o leitor e o espectador para que sejam sempre lidas, vistas e estudadas.

Palavras-chave: Cinema; Literatura; Clarice Lispector; Graciliano Ramos; Nelson Pereira dos Santos; Suzana Amaral.

Abstract: Why do such simple and well-known stories still provoke the reader and the viewer? How do authors perceive and translate reality into literary images? How do filmmakers read these literary images and transform them into cinematographic images? All of these questions were responsible for this review: an analysis of the arrangements with words and images made by authors and filmmakers that transforms *Vida Secas* and *A Hora da Estrela* in up-to-date works that always provoke the reader, the spectator and the researcher.

Keywords: Cinema; Literature; Clarice Lispector; Graciliano Ramos; Nelson Pereira dos Santos; Suzana Amaral.

A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer. (Graciliano Ramos)

A palavra tem que se parecer com a palavra. [...] E a palavra não pode ser enfeitada e artisticamente vã, tem que ser apenas ela. (Clarice Lispector)

A adaptação não é cadeia, é uma referência que faz chegar a grandes descobertas. Permanecer com estas referências — a essência do livro e sua estrutura narrativa — é um grande estímulo que me leva a encontrar soluções que não desvirtuem nem ocultem o universo do autor. (Nelson Pereira dos Santos)

[...] *No meu caso, a minha preocupação era ser fiel a essa alma da obra. A Clarice diz assim: "o que me importa não são as palavras, é o sussurro por trás das palavras". Isso está no livro, e essa foi a minha preocupação na hora de filmar, na hora de encenar.* (Suzana Amaral)

1. INTRODUÇÃO

Vidas Secas (1938)¹, de Graciliano Ramos e *A Hora da Estrela* (1977)², de Clarice Lispector são dois livros transformados em filmes que têm, como personagens centrais, nordestinos pobres em retirada de seus lugares de origem. Esses se tornam conhecidos tanto na ficção quanto na história real. Fabiano sonhava com um lugar onde os filhos pudessem ter uma vida melhor, e esse lugar imaginado era a civilização. No livro, ficamos com o desejo de Fabiano já que ele e sua família não chegam à civilização. Macabéa também buscava na cidade grande uma vida melhor. O Rio de Janeiro foi a cidade escolhida, só que essa não lhe quis. E olha que o narrador se remoeu de vontade de dar a ela uma chance, pois “A única coisa que queria era viver. Não sabia para que, não se indagava”, mas queria viver, mesmo que fosse numa “cidade incontestável”.

Olhando para os títulos e a época em que as obras foram produzidas é impossível não nos perguntarmos por que, depois de tanto tempo, essas obras continuam atuais e provocadoras? Basta uma rápida pesquisa para encontrarmos centenas de artigos, resumos, dissertações, teses, críticas literárias e cinematográficas existentes sobre os livros e os filmes citados. No entanto, elas continuam, como Macabeus, martelando dentro de nós cada vez que retomamos esses livros ou seus filmes. Ver por que as imagens literárias e cinematográficas se complementam no específico de cada uma das expressões: a literatura e o cinema. Por que histórias tão simples e conhecidas ainda provocam o leitor e o espectador?

A despeito das inúmeras análises feitas das obras, tanto a literária quanto a cinematográfica, um aspecto me chama a atenção cada vez que para elas retorno: como os autores olharam e traduziram a realidade em imagens literárias e como os cineastas leram essas palavras e as transformaram em imagens cinematográficas. Pensando nisso gostaria de propor para essa resenha uma leitura dos arranjos que os autores e os cineastas fizeram com as palavras e as imagens na construção da narrativa para que essas obras permanecessem atuais e continuassem provocando o leitor e o espectador, garantindo que essas sejam sempre lidas, vistas e estudadas.

2. QUANDO O ROMANCE VIRA FILME. QUANDO O FILME PEDE O ROMANCE. VIDAS SECAS (1963) E A HORA DA ESTRELA (1985). APROXIMAÇÕES.

Em 1938, Graciliano Ramos publica o romance *Vidas Secas*, que narra a saga de uma família de retirantes sertaneja: Fabiano, Sinhá Vitória, os dois

1. RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 130ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

2. LISPECTOR, Clarice. *A Hora da Estrela*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1979.

filhos meninos e a cachorra Baleia. Miseráveis, são obrigados a se deslocar para outros lugares sempre que a seca chega ao sertão.

Em 1977, Clarice Lispector publica *A Hora da Estrela*. O romance narra a história de Macabéa, uma jovem migrante nordestina que sonha em ser artista de cinema. Sai de Alagoas e vai para o Rio de Janeiro, sem preparo nenhum para enfrentar a cidade grande. A moça feia e solitária trabalha num escritório como datilógrafa e mora num quarto de pensão. O mundo chega até ela através de programas da rádio Relógio e comentários dispersos das pessoas que a cercam. Conhece casualmente o operário metalúrgico Olímpico de Jesus Moreira. Os dois nordestinos como “bichos da mesma espécie que se farejam”, começam um romance. Mas Glória, esperta colega de trabalho de Macabéa, rouba-lhe o namorado seguindo o conselho de uma cartomante, Madame Carlota. Macabéa faz uma consulta à mesma cartomante e esta prevê seu encontro com um homem rico, bonito e carinhoso.

Assim podemos sintetizar as duas obras. Sínteses que, ao mesmo tempo, nos fazem entender por que Graciliano Ramos definiu *Vidas Secas* como “um livrinho, sem paisagens, sem diálogos. E sem amor” — afinal, como ele dizia, seu romance não teria “tabaréus bem falantes, queimadas, cheias, poentes vermelhos, namoro de caboclos”, e suas personagens, como ele descreve, eram “uma gente quase muda que vivia numa casa velha de fazenda; onde as pessoas adultas, preocupadas com o estômago, não tinham tempo de abraçar-se. Até a cachorra era uma criatura decente, porque na vizinhança não existia galãs caninos” — e por que Clarice, quando diz pela voz do narrador Rodrigo S.M: “Que ninguém se engane, só consigo a simplicidade através de muito trabalho. [...] Pensar é um ato. Sentir é um fato. Os dois juntos — sou eu que escrevo o que estou escrevendo”³ tinha certeza que “Essa narrativa mexerá com uma coisa delicada: a criação de uma pessoa inteira que na certa está tão viva quanto eu. Cuidai dela porque meu poder é só mostrá-la para que vós a reconheçais na rua, andando de leve por causa da esvoaçada magreza”⁴.

Essa gente e criatura que compõem o romance de Graciliano Ramos estavam ali bem próximas da vida e da memória do ficcionista. De acordo com o depoimento ao amigo João Condé, Sinha Vitória foi tomada da figura da avó, os meninos eram os tios pequenos — menino e menina — no romance, transformados em dois meninos, e o vaqueiro Fabiano tenha sido inspirado na figura do avô Pedro Ferro. Personagens construídos a partir das memórias, Fabiano é uma das criações mais fortes da ficção brasileira.

A personagem de Clarice, criada por inteiro na ficção, pode ser encontrada nas ruas de todas as cidades do Brasil. Como diz Rodrigo S.M ao falar da criação de sua personagem: “Como é que sei tudo que vai se seguir e que ainda o desconheço, já que nunca o vivi? É que numa rua do Rio de Janeiro peguei no ar de relance o sentimento de perdição no rosto de uma moça nordestina”⁵.

3. LISPECTOR, op cit., p. 15.

4. Idem, p. 24.

5. Idem, pp. 16-17.

Dois ficcionistas que criaram, a partir da realidade, duas personagens referências da literatura brasileira: Fabiano e Macabéa. Referências porque são muitos os Fabianos e as Macabéas que encontramos todos os dias em diversos lugares seja na cidade ou no campo, isso é fato. Referências não só porque *A Hora da Estrela* é vista como continuação de *Vidas Secas*, mas porque essas duas personagens têm a palavra como o centro de suas reflexões. Palavras tão ocupadas pelas imagens que levaram os cineastas Nelson Pereira dos Santos (1963) e Suzana Amaral (1985) a transpor para a grande tela tais romances.

Nelson Pereira dos Santos e Suzana Amaral em épocas diferentes enfrentaram a difícil tarefa de adaptar os livros *Vidas Secas* e *A Hora da Estrela* para o cinema. Ambas as obras eram considerados quase intraduzíveis para a linguagem cinematográfica. Graciliano conta em depoimento de 1944 que, ao ler um longo artigo de Octávio de Faria em que dissera “que o sertão, esgotado, já não dava mais romance”, pensara: “Santo Deus! Como se pode estabelecer limitações para essas coisas? ”, e fez, como ele definiu, “um livrinho, sem paisagens, sem diálogos. E sem amor”, completando que “talvez nisso esteja a originalidade da história”. No caso da adaptação da obra para o cinema, é conhecida a afirmação do cronista Tristão de Ataíde sobre tal: “como acreditar na versão cinematográfica brasileira desse Machado de Assis do sertão, seco como uma queimada de agosto, com seu intencional estrangulamento emotivo e despojamento paisagístico?”⁶.

Igual à afirmação feita por Octávio de Faria sobre um sertão, esgotado, que não daria mais romance, que levou Graciliano a escrever *Vidas Secas* e provar que era possível, a certeza de Tristão de Ataíde sobre a impossibilidade da adaptação da obra para o cinema levou Nelson Pereira dos Santos a provar o contrário em 1963.

Suzana Amaral não teve esse tipo de interferência na época em que adaptou a novela *A Hora da Estrela* a não ser a mesma afirmação da dificuldade que era sua transformação para o cinema. Suzana não foi a primeira a adaptar Clarice para a linguagem cinematográfica — José Antonio Garcia juntamente com Ícaro Martins, um ano antes de *A Hora da Estrela*, adaptaram um texto da autora que resultou no longa-metragem *Estrela Nua*, outros contos como “A Via-Crucis do Corpo” (1991), ou “Felicidade Clandestina” (1998), adaptado por Denise Gonçalves, também servem de exemplo —, mas foi a primeira cineasta a conseguir passar na tela o que a autora imprimiu no papel e transformar Macabéa numa estrela de cinema reconhecida.

Segundo Ute Hermanns (1997), ao examinar a adaptação da novela *A Hora da Estrela*, é possível ver a influência que a literatura tem sobre o cinema, mas para desenvolver um texto fílmico, é preciso encarar outros aspectos. “Trata-se, como observa a diretora, de criar uma nova linguagem a partir de uma outra linguagem. Antes, é preciso ler, ler e reler o original. Mas na hora de filmar, o melhor é só pensar em cinema, buscar a atender às exigências particulares do cinema — e deixar o livro em casa”⁷. E foi o que a cineasta fez. Deixou o livro lido e relido em casa e “começou pela estória

6. DESBOIS, Laurent. *A Odisseia do Cinema Brasileiro: da Atlântida a Cidade de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016, p. 126.

7. HERMANNNS, Ute. *Literatura Mais Cinema: Na hora de filmar, esqueça o livro*. *Cinemais*, n. 6, jul./ago., 1997, p. 42.

direto, [...] sem nenhuma intelectualização”. “Eu queria contar a história eu mesma”, declarou Suzana em entrevista a LAFM (2008), sua preocupação era “manter-se fiel ao espírito do livro, à alma do livro, a essa coisa que me atraiu no livro. Não eram os fatos não, porque fatos eu mudava. Tanto que achei aquele negócio de escritor (o narrador da estória) era babaquice, uma especulação que também não me interessava estimular [...]”.

Nelson não deixou o livro de lado, ao contrário, seguiu literalmente a história narrada por Graciliano. Sua preocupação também era ser fiel ao espírito do livro, “fazendo o possível para não alterar a estrutura narrativa que o autor elaborou. Isso porque a forma de contar uma história é determinada pela maneira de pensar”, declarou em entrevista a Suzana Schild, em 1984. O cineasta, na mesma entrevista, explica como entende a construção de um roteiro. Para ele “a adaptação não é uma cadeia, é uma referência que faz chegar a grandes descobertas. Permanecer com estas referências — a essência do livro e sua estrutura narrativa — é um grande estímulo que me leva a encontrar soluções que não desvirtuem nem ocultem o universo do autor”. Para Nelson: “Transformar um livro em filme significa recriar, em outra forma de expressão, o universo do autor”⁸. Formas de pensar e fazer a adaptação de um livro para o cinema. Maneiras diferentes de pensar para chegar a um resultado porque a construção de um roteiro a partir de um texto literário requer um trabalho bem rigoroso e, ao mesmo tempo, livre para a recriação de uma forma de expressão a outra. Suzana comprou os direitos do filme em 1982/83, demorou dois anos para adaptar o livro e só realizou o filme em 1985. Foram quatro versões de roteiros até chegar onde e como queria filmar novela. Nelson trabalhou no roteiro de 1958 a 1963, quando conseguiu filmar o romance da maneira como queria.

A liberdade de escolha e adaptação de uma obra literária passa pela relação que o cineasta tem com a obra escolhida e também com o autor dela. A identificação de Nelson Pereira dos Santos era política e social, e a escolha de *Vidas Secas*, como relatou em entrevista a Alberto Shatovsky (1963), deu-se, entre outros motivos, porque,

Nenhum outro dos nossos romancistas tinha tão grande senso dos valores dramáticos, nem uma penetração psicológica tão admirável e segura. Os personagens que ele criou não eram títeres, criaturas inventadas, simples sombras saídas da imaginação de um ficcionista. Eram, ao contrário, seres vivos, de carne e osso, sangue e nervos, com reações lógicas e atos que obedeciam, sempre, a motivações profundas. Não há tipos inconsequentes ou artificiais em seus livros. Por isso mesmo, eles seduzem a imaginação de um cineasta [...].

Suzana era leitora de Clarice, lera todos seus livros. Considerava, como muitos, a autora uma burguesa cujas personagens e preocupações estavam ligados à classe média, e reconhecia que *A Hora da Estrela* era o primeiro livro em que tratou dos problemas de uma personagem pobre. Explica que a escolha do livro não estava no fato de Macabéa ser pobre, mulher e coitadinha. Diz em entrevista:

8. SALEM, Helena. *Nelson Pereira dos Santos: o sonho possível do cinema brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1987, p. 172.

Escolhi a Macabéa, não porque ela é coitadinha, porque é mulher. Eu a escolhi porque é um problema de comunicação principalmente [...]. A Clarice nunca tinha feito um livro social: foi a sua primeira aventura social. [...]. Este é o primeiro livro em que de repente faz uma tentativa — a meu ver bem-sucedida porque ela conseguiu — de captar a impotência, a passividade, a impossibilidade do diálogo, a falta de repertório. (Entrevista dada a LAFM, 2008.)

Não é o caso de discutir aqui a fala de Suzana sobre o “nunca ter feito um livro social” e as relações de classe. O que interessa nesse momento é a visão de Suzana sobre o que considera central na obra e personagem: o problema da “comunicação” e o “captar a impotência, a passividade, a impossibilidade do diálogo, a falta de repertório” da Macabéa de Clarice. E sua aproximação com o Fabiano de Graciliano se torna inevitável, assim como a aproximação de Clarice e Graciliano, já que para ambos o centro do problema está na palavra. Escreve Rodrigo S.M:

Sim, mas não esquecer que para escrever não-importa-o-quê o meu material básico é a palavra⁹.

Tudo isso, sim, a história é história. Mas sabendo antes para nunca esquecer que a palavra é fruto da palavra. A palavra tem que se parecer com a palavra. Atingi-la é o meu primeiro dever para comigo. E a palavra não pode ser enfeitada e artisticamente vã, tem que ser apenas ela¹⁰.

Exatamente como Graciliano ao falar sobre o ofício do escritor na contracapa da edição de *Vidas Secas* aqui trabalhada.. Dizia que quem se mete a escrever devia fazer como as lavadeiras de Alagoas faziam seu ofício:

Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que dependuravam a roupa para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.

A palavra ausente das personagens e a impossibilidade do diálogo, da comunicação, os sentidos das palavras para as personagens e o ofício do escritor no talhar as palavras na feitura de uma obra — isso interessava aos autores e nos interessa acompanhar como tais aparecem nas obras literárias e como foram transportadas para o cinema.

3. PERSONAGENS E NARRADORES — AS VOLTAS COM AS PALAVRAS

A preocupação e a sedução das palavras que acompanham Fabiano e Macabéa também eram caras aos narradores das histórias. Rodrigo S.M, antes de iniciar a história da nordestina, justificava que a “história será feita de palavras que se agrupam em frases e destas se evolva um sentido secreto

9. LISPECTOR, op. cit., p. 19.

10. Idem, p. 25.

que ultrapassa palavras e frases". E para isso tinha "então que falar simples para captar a sua delicada e vaga existência"¹¹. Antes, porém, de se limitar a "contar as fracas aventuras de uma moça numa cidade toda feita contra ela", afiançava "que essa moça não se conhece senão através de vivendo à toa. Se tivesse a tolice de se perguntar 'quem sou eu?' cairia estatelada e em cheio no chão. É que 'quem sou eu' provoca necessidade. E como satisfazer a necessidade/ quem se indaga é incompleto"¹².

O narrador da história dos nordestinos retirantes também apresentou a família como "seres quase mudos, numa viagem que prosseguia mais lenta, mais arrastada, num silêncio grande" e Fabiano um bruto. "Vivia longe dos homens, só se dava bem com os animais"¹³. Mas, ao contrário de Macabéa, questionava sua existência. E numa conhecida reflexão, Fabiano diz: "você é um homem, exclamou em voz alta. Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza iam admirar-se ouvindo-o falar só. E pensando bem ele não era um homem, era apenas um cabra ocupado em guardar as coisas dos outros [...] olhou em torno, com receio de que, fora os meninos alguém tivesse percebido a frase imprudente. Corrigiu-a, murmurando: Você é um bicho Fabiano"¹⁴.

Macabéa admirava as palavras. Conta Rodrigo S.M. que "Havia coisas que não sabia o que significavam. Uma era 'efeméride'. E não é que seu Raimundo só mandava copiar com sua letra linda a palavra efemérides ou efeméricas? Achava o termo efemérides absolutamente misterioso. Quando o copiava prestava atenção a cada letra. [...] Enquanto isso, a mocinha se apaixonara pela palavra efemérides"¹⁵. Fabiano falava pouco "mas admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que eram inúteis e talvez perigosas"¹⁶. Admirava seu Tomás da bolandeira que sabia ler, tinha o domínio das palavras, uma sabedoria que inspirava respeito. E em horas de maluqueira Fabiano desejava imitá-lo: "dizia palavras difíceis, truncando tudo, e convencia-se de que melhorava. Tolice. Viu-se perfeitamente que um sujeito como ele não tinha nascido para falar certo"¹⁷. Mas, ambos os narradores sabiam que as palavras eram perigosas porque se as pessoas aprendessem qualquer coisa, necessitariam aprender mais, e nunca ficariam satisfeitos. "Fabiano dava-se bem com a ignorância. Tinha o direito de saber? Tinha? Não tinha"¹⁸. Macabéa dava-se bem com sua ignorância, mas gostava de aprender palavras novas. Aprendia com o rádio. Todas as noites ligava o aparelho emprestado por uma colega de moradia, Maria da Penha, bem baixinho para não acordar as outras moças, invariavelmente para a Rádio Relógio que dava "hora certa e cultura".

Duas personagens que amavam e se debatiam com e pelas palavras na difícil tarefa de se comunicar, defender-se, existir por inteiro. Basta recuperarmos a ruminação de Fabiano quando estava na cadeia e acordou sobressaltado.

Pois estava misturando as pessoas, desatinado? Ouviu o falatório desconexo do bêbado, caiu numa indecisão dolorosa. Ele também dizia palavras sem sentido, conversas à toa. Irou-se com a comparação. Então mete-se um homem na cadeia porque ele não sabe falar direito? Que mal fazia a brutalidade dele? Tinha culpa

11. Idem, p. 19.

12. Idem, p. 20.

13. RAMOS, op cit., p. 20.

14. Idem, pp. 18-19.

15. LISPECTOR, op cit., p. 49.

16. RAMOS, op cit., p. 20.

17. Idem, p. 22.

18. Idem, p. 20.

de ser bruto? [...] Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as coisas nos seus lugares. [...] Se lhe tivessem dado ensino, encontraria meio de entendê-la. Impossível, só sabia lidar com bichos [...] Pensava em seu Tomás que lhe daria explicações. Era homem aprendido. Mas [...] cada qual como Deus o fez. Ele, Fabiano, era aquilo mesmo, um bruto¹⁹.

E o conflito do narrador para falar da personagem nordestina, querer lhe dar voz, mas não consegue e explica sua dificuldade:

Não se trata apenas de narrativa, é antes de tudo vida primária que respira, respira, respira²⁰.

Tornara-se com o tempo apenas matéria vivente em sua forma primária. [...] Era apenas matéria orgânica. Existia. Só isso²¹.

Fabiano e Macabéa existiam, simplesmente. Mas e apesar de existirem simplesmente, eram puros em seus íntimos. Fabiano, segundo Antonio Candido²² “é esmagado, pelos homens e pela natureza; mas seu íntimo de primitivo é puro”. Para Macabéa. “Por pior que fosse sua situação, não queria ser privada de si, ela queria ser ela mesma.”²³. “Tinha pensamentos gratuitos e soltos porque embora à toa possuía muita liberdade interior”²⁴. Enquanto as personagens viviam às voltas com as palavras e suas existências primárias, a preocupação com as palavras e os sentidos das palavras é tamanha entre os narradores que podemos aproximá-los quando lemos o questionamento de Rodrigo S.M.²⁵: “Será mesmo que a ação ultrapassa a palavra? Mas que ao escrever — que o nome real seja dado às coisas. Cada coisa é uma palavra. E quando não se a tem, inventar-se-á. Esse vosso Deus nos mandou inventar”. Como os meninos na festa de Natal da cidade, “ocupando-se em descobrir uma enorme quantidade de objetos”. Diante das lojas, “puseram-se a discutir a questão intrincada. Como podiam os homens guardar tantas palavras? Era impossível, ninguém conservaria tão grande soma de conhecimentos. Livres dos nomes, as coisas ficavam distantes, misteriosas”²⁶. Sobre a procura e a busca das palavras para descrever as personagens e suas histórias, questionavam-se sobre o ofício do escritor. Por que escrevo? Perguntava-se Rodrigo S.M.?. “Antes de tudo porque captei o espírito da língua e assim às vezes a forma é que faz o conteúdo”²⁷.

Captar o espírito da língua, era a tarefa dos autores, captar o espírito das obras para transformá-las em filmes, era a tarefa dos cineastas. Captar como os cineastas leram as imagens e trabalharam a forma para fazer o conteúdo dos filmes é nossa proposta.

4. NELSON E SUZANA — AS VOLTAS COM A RECRIAÇÃO DAS PALAVRAS LITERÁRIAS EM IMAGENS CINEMATOGRAFICAS

A palavra foi feita para dizer. A palavra tem que se parecer com a palavra. A imagem também. Pois quem se mete a fazer cinema precisa saber tratar as

19. Idem, p. 35.

20. LISPECTOR, op. cit., p. 17.

21. Idem, p. 48.

22. CANDIDO, Antonio. *Ficção e Confissão: Ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2012, p. 40.

23. Idem.

24. Idem, p. 86.

25. Idem, p. 23.

26. Idem, p. 82.

27. Idem, p. 23.

imagens como o escritor a palavra. O contrário também. Nelson Pereira dos Santos e Suzana Amaral têm a consciência do ofício de cineastas, sabem trabalhar as imagens com a precisão das lavadeiras das Alagoas, além de saberem o quanto a composição literária de Graciliano e Clarice está impregnada de imagens cinematográficas.

Desde os anos 1930-40, cinema e literatura passam não só a conviver, mas inspiram-se e exercem influências mútuas. O cinema, inspirando-se no romance, privilegiou os filmes narrativos e o romance, inspirando-se no cinema, passou a utilizar uma série de expedientes cinematográficos, como a simultaneidade de ação, a sucessão de planos, o *close-up* etc. De acordo com Massaud Moisés, desse convívio entre as obras literárias e o cinema, surge, no romance, duas manifestações artísticas:

Resultou a certeza de haver uma especificidade literária e uma especificidade cinematográfica: ao transpor o romance para a tela, o diretor introduz mudanças no texto a fim de adaptá-lo às contingências emprega recursos do cinema, integrando-os na sua própria natureza: propõe a imaginação do leitor no ato de reconstruir personagens e cenas, enquanto o cinema mostra ao espectador²⁸.

Essa certeza do específico literário e fílmico e a consciência de que a transposição da obra literária para a tela necessitaria de mudanças no texto para adaptá-los às contingências do cinema, faz com que os cineastas exercitassem e, por isso mesmo, lessem e adaptassem as obras seguindo estratégias diferentes. Nelson Pereira dos Santos optou pela fidelidade ao texto e Suzana Amaral optou por partir da obra e contar a história por ela mesma. Daí, por exemplo, ter excluído o narrador e partido direto para história, justificou na entrevista a LAFM, em 2008. Nelson também justificou sua opção: dizia que sua fidelidade era à essência e à estrutura narrativa da obra. Não era uma simples transposição do texto literário para o cinema, ainda que o livro já fosse uma espécie de roteiro, com posição de câmera inclusive: “Fabiano agachou, pegou a cuia ...bebe ...olhou e viu os beijos secos de Sinha Vitória. O plano está feito — a câmera começa em Fabiano, e depois, de baixo para cima, focaliza Sinha Vitória”, exemplifica na entrevista dada a Suzana Schild, em 1984.

Necessidade de introduzir mudanças no texto para as contingências do cinema e liberdade de criação porque, “transformar o livro em filme significa recriar, em outra forma de expressão, o universo do autor”, reforçava Nelson Pereira a Helen Salem (1995). Para os cineastas, recriar uma obra literária para o cinema não significava ausência de liberdade para sua própria criação, justamente porque literatura e cinema são formas de expressão específicas e requerem o domínio da linguagem sobre a qual trabalham e a sensibilidade para a apreensão da essência da obra a ser transformada em outra.

Quando retomamos os textos literários, os depoimentos sobre os processos de escrita dos contos que deram origem ao romance *Vidas Secas* e a novela *A Hora da Estrela*, quando lemos o que foi escrito sobre as adaptações que Nelson Pereira e Suzana Amaral fizeram as obras para o cinema, temos o entendimento

28. MOISÉS, M. Dicionário de Termos Literários. São Paulo: Cultrix, 2004, p. 403.

dos processos e das teorias sobre adaptação, mas quando voltamos às obras compreendemos não só os elementos compositivos dos processos de criação, como enxergamos as aproximações entre texto literário e cinematográfico, o convívio, as influências e a depuração dos processos técnicos da literatura e do cinema.

De *Vidas Secas*, um “romance desmontável” porque as cenas e os episódios foram escritos mais ou menos isolados e depois arrumados — ou seja, montado para ser transformado em romance, igual à montagem de cenas e sequências de um filme para narrar uma história —, vale tomar o primeiro capítulo “Mudança” como um exemplo das influências, do convívio entre cinema e literatura e da criação no processo de adaptação.

Assim Graciliano inicia a saga da família na geografia do sertão:

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da caatinga rala. [...] Os juazeiros aproximavam-se, recuaram, sumiram-se. [...] A caatinga estendia-se, de um vermelho indeciso salpicado de manchas brancas que eram ossadas. O voo negro dos urubus fazia círculos altos em redor de bichos moribundos.

E, assim, Nelson Pereira dos Santos inicia seu filme. Uma narração que faz doer os olhos que acompanham, na tela do cinema, a descrição da planície, a miséria e a viagem daquela gente quase muda. Descrição e imagem tornadas antológica tanto na literatura como no cinema brasileiro. O romance, sob o impacto que o cinema teve sobre a ficção, aprendeu a lição que lhe alterou o futuro: a de “que quanto menos se diz, melhor é, que os efeitos estéticos mais impressionantes nascem do encontro de duas imagens sem comentário algum [...]”²⁹. O olho do cineasta enxergou as imagens coloridas descritas no romance e criou, em preto e branco, uma das sequências mais bonitas do cinema brasileiro. Glauber Rocha³⁰ ao falar sobre o significado de *Vidas Secas* para o cinema brasileiro escreveu:

Luiz Carlos Barreto concebeu para *Vidas Secas* uma fotografia direta: captar o sol do nordeste, sua ação na paisagem e nos homens. Comidos pelo sol, os personagens se deslocam inicialmente na caatinga plana e vasta. A cena de abertura propõe um novo tipo de cinema. Os personagens se movem ao longe e se aproximam lentamente do espectador, na frente a cachorra Baleia. Como som se ouve apenas o ranger de um carro de boi. [...] O filme se desenrola nesta proposição. Os quadros brancos e luminosos se sucedem monotonamente, mas cada um deles revela meditar (sic) sobre o que vê se irrita: se o próprio Fabiano-herói não faz nada para mudar essa situação, só chega mesmo a fugir quando a seca se torna mortal.

O trabalho com a imagem passava pela captação do que Nelson Pereira entendia “como a verdadeira luz do Nordeste”. Uma fotografia sem filtros, o mínimo de iluminação, o mais natural possível, “dando o diafragma pela luz do rosto, de modo que tudo que vem atrás aparece estourado, aquele

29. Moisés apud Magny 1948, p. 59.

30. ROCHA, G. O Cinema novo e a aventura da criação [1968]. In: *Revolução do Cinema novo*. Rio de Janeiro: Alhambra/Embrafilme, 1981, p. 108.

branco, transmitindo a sensação de luz ofuscante, de temperatura alta, da seca, do ambiente da caatinga³¹. O silêncio das personagens se deslocando naquela paisagem seca, angustiante, também foi cuidadosamente trabalhada para não alterar a sensação causada pela descrição literária. De acordo com o crítico de cinema José Lino Grünewald³², Nelson Pereira, a fim de proporcionar efeitos cinematográficos análogos aos do romance, “foi buscá-lo mediante uma apropriação muito feliz, consciente ou intuitiva, daquilo que já se denominou como *os tempos mortos*, criados por Michelangelo Antonioni [...]”. Nesse exercício de recriar o romance, de transformar a narrativa literária em cinematográfica, Nelson Pereira dos Santos conseguiu, segundo Jean-Claude Bernardet³³, “o mais alto grau de abstração atingido entre nós pelo cinema”.

Outro exemplo em que o encontro entre duas formas de expressão específicas nos permite ver as influências, a convivência e, principalmente, a depuração dos processos técnicos do romance e do filme está no capítulo “Inverno”, que no livro é o sétimo capítulo e na sequência fílmica é a segunda, mostra porque o romance, ao empregar recursos do cinema, integrando-o na sua própria natureza, propõe a imaginação do leitor no ato de reconstruir personagens e cena, conforme o cinema mostra ao espectador. Vale a transcrição de alguns trechos:

A família estava reunida em torno do fogo. Fabiano sentado no pilão caído, sinha Vitória de pernas cruzadas, as coxas servindo de travesseiros aos filhos. A cachorra Baleia, com o traseiro no chão e o resto do corpo levantado, olhava as brasas que se cobriam de cinza. [...] Fabiano esfregou as mãos satisfeito e empurrou os tijolos com a ponta da alpercata. As brasas estalaram, a cinza caiu, um círculo de luz espalhou-se em redor da trempe de pedra, clareando vagamente os pés do vaqueiro, os joelhos da mulher e os meninos deitados. [...] Quando iam pegando no sono, arpejavam-se, tinham precisão de virar-se, chegavam-se à trempe ou ouviam a conversa dos pais. Não era propriamente uma conversa: eram frases soltas, espaçadas, com repetições e incongruências. Às vezes uma interjeição gutural dava energia ao discurso ambíguo. Na verdade nenhum deles prestava atenção às palavras do outro: iam exibindo as imagens que lhes vinham ao espírito, e as imagens sucediam-se, deformavam-se, não havia meio de dominá-las³⁴.

Suzana não segue a risca a estrutura da novela *A Hora da Estrela*. Embora a preocupação central fosse a de ser fiel à alma do livro, olhou para a história de maneira diferente. O roteiro foi elaborado a partir da obra, sem o compromisso de traduzir todos os elementos que a compõem. Por exemplo, a eliminação do narrador Rodrigo S.M. Conforme declarou na entrevista a LAFM: “tirei o narrador, porque achei que o narrador era chato”. É claro que dito assim parece gratuito, mas não é. A sua forma de pensar e de fazer cinema é outra. Na mesma entrevista explica: “Você tem que estabelecer qual é o seu enfoque. Porque um filme é como se fosse uma espinha de peixe: tem que ter um eixo central e depois os fatos, que são as espinhas laterais; aquilo que fica no meio da estrutura. Esta estrutura, essa coisa grossa do meio é a linha central, é o

31. SALEM, op. cit., p. 164.

32. 1963, p. 129.

33. BERNARDET, Jean-Claude. Bernardet, J.C. *Brasil em Tempo de Cinema*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.

34. Idem, pp. 63-64.

que você tem em vista, o que você quer comunicar, quer dizer. Então, todas as ações precisam remeter ao espírito central da obra, à alma”. Rearranjo textual para criar as imagens como ela visualizou, sem perder a essência da obra.

Retomando filme e livro, percebemos que apesar de ela ter dito que tirou o narrador porque achava ele chato, redesenhou a história pelas palavras dele. Reorganizou as palavras e as imagens para contar a história de Macabéa com olhos próprios. Pegando pelas palavras para exemplificar, Suzana diz que o filme é simples. Esse era o desejo do narrador quando diz:

Pretendo, como já insinuei, escrever de modo cada vez mais simples. Aliás, o material de que disponho é parco e singelo demais, as informações sobre os personagens são poucas e não muito elucidativas, informações essas que penosamente me vêm de mim para mim mesmo, é trabalho de carpintaria.

Trabalho de carpintaria do narrador da história e da cineasta porque o material de que dispunham “é parco e singelo demais”. Macabéa. E Rodrigo S.M continua: “Embora a moça anônima da história seja tão antiga que poderia ser uma figura bíblica. Ela era subterrânea e nunca tinha tido floração. Minto: ela era capim”³⁵. Grande exemplo é o trecho em que Macabéa bate na porta da cartomante³⁶: “Pensou vagamente enquanto tocava a campainha da porta: capim é tão fácil e simples”.

Trabalho de carpintaria para o narrador que considerava a escrita difícil, principalmente quando a história era simples demais³⁷:

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços estilhados. Ah que medo de começar e ainda nem sequer sei o nome da moça. Sem falar que a história me desespera por ser simples demais. O que me proponho a contar parece fácil e à mão de todos. Mas a sua elaboração é muito difícil.

Pintura para a cineasta que entendeu a simplicidade da história e foi desenhando as personagens, rearranjando os diálogos e só depois de se tornar íntima delas, transformou as palavras em imagens cinematográficas. Um exemplo disso pode ser lido no texto do crítico Cássio Starling Carlos³⁸:

Um gato isolado mastiga restos num cenário cheio de caixas como um depósito. Um movimento de câmera para a esquerda e para cima mostra uma moça sozinha, sentada à mesa diante de uma máquina de escrever. Bastam ver esses elementos na cena para nos darmos conta de como o cinema, tanto quanto as palavras, produz significados. Ali, antes de qualquer texto, na forma de diálogo ou de pensamento em voz alta, somos postos diante dessa não existência, da “história de uma inocência pisada, de uma miséria anônima”, como descreveu Clarice Lispector numa entrevista a respeito do livro.

Não sendo crítica para explicar dessa maneira as relações entre texto e imagem, mas entendendo outras relações que tanto textos como imagens permitem, gostaria de retomar alguns trechos da obra literária e mostrar como a cineasta se relacionou com as palavras para criar as imagens cinematográficas.

35. LISPECTOR, op. cit., p. 38.

36. Ibidem, p. 86.

37. Ibidem, p. 24.

38. CARLOS, Cássio Starling. Invisibilidade de Macabéa torna-se mais perceptível no cinema. In: *Coleção Clássicos do Cinema*, Folha de S. Paulo, 2013.

Rodrigo S.M. igual ao poema "A Passante" de Baudelaire, "numa rua do Rio de Janeiro peguei no ar de relance o sentimento de perdição no rosto de uma moça nordestina"³⁹, e se apaixonou: "Eu não inventei essa moça. Ela formou-se dentro de mim a sua existência", embora tenha se apaixonado por ela na página 37, na página 36 ele descreve a sua morte. A morte da estrela.

Assim como ninguém lhe ensinaria que um dia a morrer: na certa morreria um dia como se antes tivesse estudado de cor a representação do papel de estrela. Pois na hora da morte a pessoa se torna brilhante estrela de cinema, é o instante de glória de cada um e é quando como um canto coral se ouvem agudos sibilantes.

Morte que acontece após a visita à cartomante Madame Carlota. Embora o narrador afirme que descrever cansa, e a cineasta afirme que o narrador é chato, Rodrigo S.M começa a descrição da morte de Macabéa e a de si mesmo na página 86. Suzana segue a descrição do narrador para compor o final do filme. Impossível não seguir o narrador e a força das imagens na narração. Quase um roteiro:

Saiu da casa da cartomante aos tropeços e parou no beco escurecido pelo crepúsculo — crepúsculo que é hora de ninguém. Mas ela de olhos ofuscados como se o último final da tarde fosse mancha de sangue e ouro quase negro. [...] Macabéa ficou um pouco aturdida sem saber se atravessaria a rua pois sua vida já estava mudada. E mudada por palavras. [...] Então ao dar o passo de descida da calçada para atravessar a rua, o Destino sussurrou veloz e guloso: é agora, é já, chegou a minha vez! [...] Batera com a cabeça na quina da calçada e ficara caída, a cara mansamente voltada para a sarjeta. E da cabeça um fio de sangue inesperadamente vermelho e rico. [...] Ficou inerte no canto da rua, talvez descansando das emoções, e viu entre as pedras do esgoto o ralo capim de um verde da mais tenra esperança humana. Hoje, pensou ela, hoje é o primeiro dia de minha vida: nasci.

Na luta do narrador consigo mesmo oscilava entre a alegria de "que ainda não chegou a hora da estrela de cinema de Macabéa morrer" ou a morte da menina-infante. Mas ela ainda estava viva. "Tanto estava viva que se mexeu devagar e acomodou o corpo em posição fetal. Grotasca como sempre fora. Aquela relutância em ceder, mas aquela vontade do grande abraço. Ela se abraçava a si mesma com vontade do doce nada"⁴⁰. Então continua o narrador "ali deitada — teve uma úmida felicidade suprema, pois ela nascera para o abraço da morte". Quase um roteiro em que as palavras e as imagens se entrelaçam numa poesia que enche os olhos quando lemos a novela ou quando vemos o filme. Sabemos que o narrador não é o autor. Ele pode até ser lido como uma projeção de um dos *eus* do autor. Mas não é o autor. Macabéa não é Clarice, Fabiano não é Graciliano, ou o contrário. Particularmente gosto dos narradores porque é por meio deles que percebemos o exercício da escrita, a "doma da palavra" para conseguir domar a si mesmo e captar a alma da personagem na condução da história.

Depois de reler as obras e assistir aos filmes é possível entender as sugestões do poeta Manuel de Barros e do cineasta Nelson Pereira dos Santos.

39. LISPECTOR, op. cit., pp. 16-17.

40. Idem, p. 100.

Manuel de Barros sugere: “Para fazer poesia — uma amarração de objetos lúdicos com emprego de palavras, de imagens, de cores, sons etc., — convém passar os olhos pelo cinema”⁴¹. Porque “imagens são palavras que nos faltaram. Poesia é a ocupação da palavra pela imagem”. Para fazer cinema, — “um cinema ligado ao povo, que libere o povo brasileiro no sentido de apurar o seu comportamento não dependente de um modelo prescrito por outra sociedade — convém primeiro passar os olhos pela literatura”, sugere Nelson Pereira dos Santos⁴².

Imagens ocupadas pela palavra. Palavras que tanto seduziam Fabiano e Macabéa. Se entendemos que “para a construção da realidade e o conhecimento dela, o homem, entre outras coisas, apropria-se dos sentidos das palavras, dos signos, reelaborando-os”⁴³, podemos dizer que tanto Nelson Pereira dos Santos como Suzana Amaral, ao se apropriarem das palavras, reelaboraram e transformaram aquelas palavras/imagens literárias em imagens cinematográficas. Imagens e palavras ocupando-se, *dando-se* em constante movimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVELLAR, José Carlos. **O Chão da Palavra**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- BERNARDET, Jean-Claude. Bernardet, J.C. **Brasil em Tempo de Cinema**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.
- BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e discurso. História e Literatura**. São Paulo: Ática, 1995.
- CANDIDO, Antonio. **Ficção e Confissão: Ensaio sobre Graciliano Ramos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2012.
- CARLOS, Cássio Starling. Invisibilidade de Macabéa torna-se mais perceptível no cinema. In: **Coleção Clássicos do Cinema**, Folha de S. Paulo, 2013.
- DESBOIS, Laurent. **A Odisseia do Cinema Brasileiro — Da Atlântida a Cidade de Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- GRÜNEVALD, J.L. “Vidas Secas”, In Castro, R. (ED), **Um Filme É Um Filme. O Cinema de Vanguarda dos anos 69**. São Paulo: Companhia das Letras, 1963.
- HERMANNNS, Ute. **Cinemais**, julho/ago. 1997. In: **Coleção Folha Grandes Livros no Cinema**, 2013.
- LAFM, Entrevista com Suzana Amaral. In: Araújo, Washington Luís Andrade de. **Macabéa vai ao Cinema. A Hora da Estrela e a Travessia da Linguagem Literária para a Cinematográfica**. Dissertação de Mestrado apresentada na UnB, Brasília-DF, em 2008.
- LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1979.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

41. AVELLAR, José Carlos. **O Chão da Palavra**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007, p. 38.

42. Idem, p. 5.

43. BACCEGA, Maria Aparecida, **Palavra e discurso**. São Paulo: Ática, 1995, p. 36.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2016.

ROCHA, Glauber. O Cinema novo e a aventura da criação [1968]. In: **Revolução do Cinema novo**. Rio de Janeiro: Alhambra/Embrafilme, 1981.

SALEM, Helena. **Nelson Pereira dos Santos: o sonho possível do cinema brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1987.

SANTOS, Nelson Pereira. Entrevista a Alberto Shatovsky, Revista Manchete, 1963.

_____. “A arte de recriar”, entrevista a Suzana Schild, Revista IBM, n.18, setembro, 1984.

FILMOGRAFIA

Vidas Secas (1963)

Roteiro e Direção — Nelson Pereira dos Santos

Extraído do romance de Graciliano Ramos

Gênero — Ficção

Fotografia — Luís Carlos Barreto e José Rosa

Cenografia — João Duarte

Montagem- Rafael Justo Valverde

Música — Leonardo Alencar

Letra — Lígia Pape

Produção — Luís Carlos Barreto, Herbert Richers e Danilo Trelles

Duração — 103 min

A Hora da Estrela (1985)

Argumento e Roteiro — Suzana Amaral e Alfredo Oroz

A partir da obra homônima de Clarice Lispector

Gênero — Ficção

Fotografia — Edgar Moura

Cenografia — Clóvis Bueno

Música — Marcus Vinicius

Montagem — Idê Lacreata

Direção de Arte — Clóvis Bueno

Produção — Assunção Hernandes

Duração — 96 min

Quase impublicável: obras divergentes, relevantes e, sobretudo, simpáticas à pichação em São Paulo

Marcos Zibordi

Doutor em Ciências da Comunicação e professor da graduação e do mestrado profissional em Jornalismo do FIAM FAAM — Centro Universitário (SP).

E-mail: mzibordi@hotmail.com

Resumo: A retomada do debate sobre grafites e pichações na capital paulista em 2017 abre a oportunidade de resenhar obras fundamentais da bibliografia pertinente segundo as quais o ato de pichar não é mero vandalismo, pois reverbera, por exemplo, procedimentos de construção da mensagem poética ao modo dos concretistas paulistanos e guarda íntima relação com a arquitetura da metrópole, como as dimensões similares das letras e a altura dos andares dos prédios.

Palavras-chave: grafite; pichação; poesia; São Paulo.

Abstract: The resumption debates about graffiti in the capital of São Paulo in 2017 opens the opportunity to review fundamental works from the pertinent bibliography according to which the act of graffitiing is not mere vandalism, for it reverberates, for example, construction procedures of Concretist's poetic message and is closely related to the architecture of the metropolis, as seen in the similar dimensions of the letters and the height of the buildings' floors.

Keywords: graffiti; pichação; poetry; São Paulo.

Imaginando que o atual prefeito de São Paulo, João Agripino da Costa Doria Júnior, fosse buscar não como político, mas como um gestor, subsídios científicos para embasar sua caça aos pichadores, ficaria decepcionado com a forma respeitosa com que são tratadas as pichações paulistanas, internacionalmente reconhecidas por sua especificidade e valor estético.

Nesta resenha, trataremos de referências sobre pichações publicadas em livro (sim, elas existem), não sem antes nos contrapormos claramente aos fomentadores da pretensa cisão entre grafites e pichações (Gitahy, Casseano, Domenich, Rocha, Malland, Fideles, entre muitos outros).

Falando com Edgar Morin, do ponto de vista complexo, essa tendência teórica maniqueísta nos faz pensar que “se impõe a necessidade do autocohecimento do conhecimento científico, que deve fazer parte de toda política da ciência, como da disciplina mental do cientista.”¹.

O que se combate é, precisamente, a segunda proposta metodológica cartesiana, anunciada há 380 anos em *O discurso do método*, segundo a qual o pesquisador deveria “dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quanto fosse possível e necessário para melhor resolvê-las.”²

Cartesianamente, a obsessiva diferenciação entre grafites e pichações é fruto do “paradigma da simplificação” que opera destruindo “os conjuntos e as totalidades” e isolando “todos os objetos daquilo que os envolve”³.

Do ponto de vista metodológico, revelador do cientista mais do que as opções teóricas, reproduzir a aparentemente fácil distinção entre as incontáveis imagens públicas paulistanas decorre, antes de tudo, da pouca exploração do campo, onde se constata convivência, mais que distinção entre os estilos, sobretudo na capital paulista.

A perspectiva integradora que identifica como grafite as produções figurativas, tipológicas e demais estilos, inclusive aqueles ontem ou hoje chamados de pichação, tem a ver com a trajetória da cultura *hip hop*. Em sua expansão mundial, mesmo mantendo forte tendência dogmática, como uma religião de salvação⁴, inevitavelmente mudaram os entendimentos quanto aos sentidos representados pelas palavras originalmente norte-americanas com as quais cada parte do mundo identifica os quatro “elementos” da cultura *hip hop*: a música chamada *rap*; o trabalho do DJ; a dança, sobretudo o *break* em São Paulo; e o grafite (com a inclusão, no caso paulistano, de um quinto elemento, o “conhecimento”).

E é na capital paulista que a produção visual padece das maiores incompreensões, a começar pela implicância com a especificidade da grafia grafite, como as defesas preciosistas do uso do termo *grafitti*, plural de *grafitto* em italiano⁵.

No histórico documentário *Style Wars* (1983), sobre grafite em Nova York, fica evidente, desde as primeiras cenas, que a maioria dos jovens pintava letras; não por acaso eram os *writers*, escritores, autores de figuras e tipologias em inscrições coloridas ou não, algumas iguais ao que chamamos atualmente de pichação em São Paulo. O que faziam era chamado de grafite, mas como a História dá voltas, na transição entre as décadas de 1970 e 1980 grafitar em Nova York era tão malvisto quanto pichar na capital paulista hoje em dia, com a coincidência adicional dos prefeitos em guerra contra os infratores visuais, Doria e Ed Koch, seu ancestral político.

Esse mesmo prefeito nova-iorquino aparece no episódio final da primeira temporada da série *The Get Down*, da Netflix (2016), na qual também são exibidos incontáveis estilos de grafite, inclusive desenhos de letras. Toda a produção é encarada como grafiteira, ramificada em estilos tipológicos, figurativos ou mistos, assim como no documentário mencionado anteriormente.

1. MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p. 21.

2. DESCARTES, René. *Discurso do método*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 23.

3. MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 18.

4. ZIBORDI, Marcos. O rap como religião de salvação. *Comunicação & Inovação*, São Caetano do Sul, v. 14, n. 27, (83-88) jul./dez. 2013.

5. GITAHY, Celso. *O que é graffiti*. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 13.

Em referências estrangeiras, geralmente não encontramos a distinção moralista entre grafites e pichações, como no entusiasmado ensaio de Baudrillard, no qual a cidade não é mais polo industrial e operário, mas palco de semioses, um “polígono dos signos” para violentas insurreições visuais⁶.

A diferenciação entre os estilos é um problema nacional que ressoou de São Paulo para o Brasil e, assim como a estética das letras crípticas é criação da capital paulista, o debate diferenciador também foi gestado na cidade. Autores de diversas partes do mundo (Inglaterra, França, Estados Unidos, Colômbia e alguns poucos do Brasil, arrolados no próximo tópico) exaltam a vertente pichação como parte integrante da manifestação maior, o grafite, quando não chamam de grafite aquilo que vemos como pichação.

Antes de tentar reconstituir uma resumida linha do tempo bibliográfica, é preciso marcar sem rodeios, como pesquisador e como cidadão, o seguinte: promover a diferença entre grafites e pichações em termos oficiais-midiáticos fomenta a crescente cizânia social brasileira, esse ar de enfrentamento ainda mais patente quando a moral entra em jogo — o grosso da argumentação contra as pichações e a favor dos grafites é escancaradamente moralista, em diferenciações entre o que seria feio e bonito, autorizado ou não, colorido ou não, controlável ou não, cravado no alto incompreensível dos prédios por estetas suicidas na madrugada ou no nível da calçada, acessível ao deleite dos pobres mortais, durante o dia.

2. O QUE DIZEM AS FONTES

Facilmente encontrável na internet a preço acessível, o livro *Poesia do acaso*, de Cristina Fonseca, tem relevância histórica na bibliografia nacional pelo pioneirismo. Publicado em 1981, instigante edição de texto e imagens, é obra de quem percebeu, logo de cara, a importância da produção visual nas ruas de São Paulo.

Naquele momento, ainda sem o impulso da cultura *hip hop*, as inscrições nos muros da capital paulista eram simplesmente chamadas de grafites — apesar de que, folheando o livro hoje em dia, os detratores imediatamente acusariam de pichações as imagens publicadas nesta obra fundamental, ainda mais porque Décio Pignatari usa o termo pichação ao apontar as ligações processuais com a paulistaníssima poesia concreta:

E esta é a ligação entre a poesia concreta e o spray: uma consciência do instrumento a ser usado. O spray tem mais consciência física da escritura, não uma simples ideia conceitual, por isso a pichação vira figura icônica. O pichador sabe que tem de estruturar de maneira que leve em conta alguns parâmetros e limitações, para que a escritura funcione. Ele tem que prestar atenção na textura e rugosidade da parede, no tamanho das letras, na cor do spray. Para ele não interessa qualquer tipo de escritura. A qualidade é importante⁷.

Entre as confluências dos processos constitutivos associados mencionamos também, como é peculiar à poesia concreta e à pichação, a imposição do

6. BAUDRILLARD, Jean. *Kool Killer ou a Insurreição pelos signos*. In: *A troca simbólica e a morte*. São Paulo: Loyola, 1996, p. 106.

7. FONSECA, Cristina. *Poesia do acaso*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1981, p. 38.

desvendamento da escrita em vários níveis, desde os aspectos semânticos e sintáticos, que estaríamos presumivelmente mais preparados para decifrar, passando pelo ritmo, sonoridade, conteúdo filosófico, social e psicológico, para ficarmos em três óbvios, até as semioses visuais desencadeadas por forma, tamanho, cor, adequação ao espaço, seja ele o papel, os muros, fachadas, orelhões, postes, colunas e, inclusive, o papel, entre outros suportes (Aguilar, Campos, e Pignatari).

Então há um vácuo bibliográfico nas décadas de 1980 e 1990, enquanto a cultura *hip hop* cresceu e apareceu na capital paulista até virar referência mundial. As imagens ganharam visibilidade e a maioria das pesquisas e publicações sobre elas são posteriores, inegavelmente afetadas pela onipresença dos grafites e pichações, como no livro de fotografias *A cidade ilustrada*, que, apesar do tom oficial, não incorre na tentação distintiva — mesmo sendo o registro de grafiteiros em projeto patrocinado pelo Bank Boston, Prefeitura de São Paulo, Cidade Escola Aprendiz e Suvinil, em 2003.

Comentando o trabalho de artistas como Zezão, conhecido pelas imagens realizadas em esgotos e outros subterrâneos, a obra afirma, em passagem agregadora, que “para manter o elemento *underground*, alguns deles levam seus *graffitis* e pichações a lugares que continuam proibidos: o alto dos prédios, postes, orelhões, trens e ônibus”⁸. Apesar da visão conjuntural, esse belíssimo álbum de fotos celebra o grafite, não a pichação paulistana, que nem teria sentido aparecer numa obra institucional, apesar da solitária foto de um portão totalmente pichado na página 77.

O tom celebrativo e até deslumbrado em relação às pichações aparece em obras de estrangeiros que vieram a São Paulo e foram às ruas, onde, acachapados, produziram registros abrangentes. Nenhum interpreta as pichações como excrescência disforme da capital, a exemplo de *Graffiti Brasil*, no qual um capítulo é dedicado à pichação e se fala em “grapixo”, expressão integradora relativa a produções que misturam grafite e pichação⁹.

No ano seguinte, 2006, vem a público a primeira obra nacional — e até hoje uma das únicas — que assume desde o título a importância estética das inscrições em muros e fachadas. Em edição bilíngue, tem o nome cheio de sonoridade e ironia: *Ttsss... a grande arte da pichação em São Paulo, Brasil* (2006). É um precioso documento disponível gratuitamente na internet, catálogo de estilos e tendências reunido durante 10 anos por Boleta, que integrou o VÍCIO, um dos mais atuantes e antigos grupos de pichação em São Paulo. Para quem não decifra letras pichadas, o glossário visual no final do volume reproduz cada letra do alfabeto em diversos estilos, ou grafias, um instigante guia para iniciantes.

Para o pesquisador francês François Chastanet, as pichações se relacionam a processos arquitetônicos na constituição de suas respectivas e aproximáveis linguagens. Os resultados da pesquisa em São Paulo saem em livro em 2007, quando Chastanet publica *Pixação: São Paulo Signature*. Os desenhos esquemáticos da obra impressionam pela clareza ao retratarem semelhanças

8. SCAVONE, Marcio. *A cidade ilustrada*. São Paulo: Alice Publishing Editorial, 2004, p. 14.

9. ART, Lost; NEELON, Caleb; MANCO, Tristan. *Graffiti Brasil*. Reino Unido: Thames & Hudson, 2005, p. 126.

processuais, como a altura das letras em relação ao espaço entre os andares dos prédios, que são molduras para a pichação. Assim, como também no caso das relações com a poesia concreta, novamente se constata a valorização de processos de linguagem caracteristicamente paulistanos.

Mas nenhum desses livros — na verdade, álbuns coloridos em grande formato, impressos em papel nobre — tem a força de *O mundo do grafite: arte urbana dos cinco continentes*, do fotógrafo alemão Nicholas Ganz, publicado pela primeira vez no Brasil em 2008. Propagandeada como a mais importante obra sobre o assunto, é um catatau de quase 400 páginas com 2 mil imagens de mais de 180 artistas.

O autor viajou o mundo inteiro e afirma que Rio de Janeiro e São Paulo, centros da produção nacional, teriam exercido “a influência mais significativa sobre os estilos mundiais de grafite nos últimos anos”¹⁰. Ele também não distingue grafites e pichações e comenta o “grande número de artistas tipográficos elogiados internacionalmente”, destacando estilos genuinamente paulistanos, como a pichação:

O Brasil também é famoso por sua “pixação”, um estilo alongado e críptico de escrita que se originou em São Paulo. Seus praticantes — conhecidos como “pixadores” — colocam suas vidas em perigo para alcançar o topo dos edifícios, e não deixam passar em branco nenhuma fachada¹¹.

Dois anos depois temos outra obra nacional que, a exemplo das citadas, pode contribuir para elevar o nível do debate. Gustavo Lassala, num esforço classificatório e dignificador, evidencia a importância das pichações para as artes visuais ao lançar, em 2010, o livro *Pichação não é pixação: uma introdução à análise de expressões gráficas urbanas*. Para ele, “fenômenos legítimos de manifestação social urbana” podem servir de “inspiração para reflexões visuais que podem e devem auxiliar na construção de novas formas de interpretações gráficas da condição em que vivemos”¹².

Entre as pesquisas recentes publicadas em livro, o colombiano Armando Silva (2014) adota perspectiva integradora no conjunto da obra, apesar da mal informada distinção entre grafites e pichações, talvez desculpável porque citada de passagem na página 47. Para ele, “balões coloridos, *tags* ou assinaturas, estênceis, *stickers* ou selos, e cartazes são novas armas grafiteiras para assaltar os espaços urbanos”¹³. Assim, mais uma vez, grafite é um conjunto de manifestações visuais de valor estético e político e para o autor a pichação paulistana é derivação de “esplendor fantasmal”¹⁴.

Entre as pesquisas que não foram publicadas em livros, o posicionamento teórico integrador entre grafites e pichações é minoritário. Mas existem aqueles que enxergam as afinidades ou “um ponto fundamental da reflexão”, que seria a “comunhão subterrânea que possuem, tanto na história das práticas, como nas interdependências processuais para interferirem na cidade”¹⁵.

Para outro estudioso,

10. GANZ, Nicholas. **O mundo do grafite: arte urbana dos cinco continentes**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2010, p. 19.

11. *Idem*.

12. LASSALA, Gustavo. **Pichação não é pixação: uma introdução à análise de expressões gráficas urbanas**. São Paulo: Altamira Editorial, 2010, p. 93.

13. SILVA, Armando. **Atmosferas urbanas: grafite, arte pública, nichos estéticos**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014, p. 143.

14. *Ibidem*, p. 93.

15. FRANCO, Sérgio Miguel. **Iconografias da metrópole: grafiteiros e pichadores representando o contemporâneo**. Dissertação de mestrado em Projeto, Espaço e Cultura. Faculdade de Arquitetura, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009, p. 20.

Os grafiteiros, em sua maioria, consideram a pichação como uma das senão a mais autêntica, formas de graffiti, denominando as letras dos pixadores como *Tag reto*. Inclusive em outros países o graffiti engloba ambas as formas de manifestação. Não obstante, o traçado das letras dos pixadores no Brasil adquiriu um estilo único, fato que desperta a atenção e a admiração por parte dos grafiteiros de outros países, conferindo uma certa especificidade ao cenário brasileiro¹⁶.

Pelo poder de síntese, se tivéssemos iniciado com essa citação, provavelmente toda esta resenha poderia ter sido evitada. Mas, se chegamos até aqui, vamos aos três parágrafos conclusivos, a narrativa do pé de manga do vizinho e sua relação com a pichação.

3. CORTA PARA O INTERIOR PAULISTA

O anedotário infantil é inesgotável em ensinamentos em qualquer lugar, mas no interior de São Paulo, de onde veio Geraldo Alckmin, padrinho político do prefeito paulistano, os terrenos das casas permitem plantar grandes árvores frutíferas. As crianças tendem, ou tendiam, pelo menos quando este autor viveu a infância na década de 1980, a furtar mangas da árvore do vizinho, mesmo que em seu quintal o pé estivesse a perder de frutas.

Explicação dos mais velhos: a manga do vizinho é sempre mais gostosa, ou a subversão atrai mais do que uma fruta doce e amarelinha, mera desculpa para pular o muro — novamente o muro, pulado no interior enquanto, na capital, ganhava registros de *spray*. Nos dois casos, a necessidade fundamental a saciar não era a fome, mas o prazer de infringir a ordem.

Daí que a campanha vociferante contra a pichação padece do precioso ensinamento interiorano, por demais frutífero: no final das contas, ao invés de reprimir, a repressão promove a pichação, porque a manga furtada ao vizinho é sempre mais gostosa, ou, como belamente sintetiza Armando Silva, “o imaginário rebelde procede contra a repressão, mas a própria repressão é sua profunda verdade”¹⁷.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Gonzalo. **Poesia concreta brasileira: as vanguardas na encruzilhada modernista**. São Paulo: Edusp, 2005.

ART, Lost; NEELON, Caleb; MANCO, Tristan. **Graffiti Brasil**. Reino Unido: Thames & Hudson, 2005.

BOLETA. Ttsss... **A grande arte da pichação em São Paulo**. São Paulo: Editora do Bispo, 2006.

CAMPOS, Augusto, CAMPOS, Haroldo, PIGNATARI, Décio. **Teoria da poesia concreta. Textos críticos e manifestos 1950-1960**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975.

16. FERREIRA, Lucas Tavares. **O traçado das redes: etnografia dos grafiteiros e a sociabilidade na metrópole**. Dissertação de mestrado em Ciências Sociais. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006, p. 37.

17. Silva, op. cit., p. 83.

CHASTANET, François. **Pixação: São Paulo signature**. Toulouse: XGpress, 2007.

BAUDRILLARD, Jean. Kool Killer ou a Insurreição pelos signos. In: **A troca simbólica e a morte**. São Paulo: Loyola, 1996.

CASSEANO, Patrícia; DOMENICH, Mirella; ROCHA, Janaína. **Hip Hop, a periferia grita**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FERREIRA, Lucas Tavares. **O traçado das redes: etnografia dos grafiteiros e a sociabilidade na metrópole**. Dissertação de mestrado em Ciências Sociais. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

FIDELES, Nina (Org.). **O movimento hip hop no Brasil**. São Paulo: Editora Caros Amigos, 2014.

FONSECA, Cristina. **Poesia do acaso**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1981.

FRANCO, Sérgio Miguel. **Iconografias da metrópole: grafiteiros e pichadores representando o contemporâneo**. Dissertação de mestrado em Projeto, Espaço e Cultura. Faculdade de Arquitetura, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

GANZ, Nicholas. **O mundo do grafite: arte urbana dos cinco continentes**. Nova edição revista e ampliada. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2010.

GITAHY, Celso. **O que é graffiti**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GUIRGIS, Adly, LUHRMANN, Baz. **The Get Down**. EUA, Netflix, 2016.

LASSALA, Gustavo. **Pichação não é pixação: uma introdução à análise de expressões gráficas urbanas**. São Paulo: Altamira Editorial, 2010.

MALLAND, Julien Seth. **Tropical spray**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

SCAVONE, Marcio. **A cidade ilustrada**. São Paulo: Alice Publishing Editorial, 2004.

SILVA, Armando. **Atmosferas urbanas: grafite, arte pública, nichos estéticos**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014.

SILVER, Tony. **Style Wars**. EUA, Public Art Films, 1984.

ZIBORDI, Marcos. “O rap como religião de salvação”. **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 14, n. 27, (83-88) jul./dez. 2013.

Waly Salomão: a poesia da inquietação

Arlindo Rebechi Junior

Docente do Departamento de Ciências Humanas, da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) da Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Doutor em Literatura Brasileira pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

E-mail: arlindo@faac.unesp.br

1. O POETA DA VIDA, A VIDA DO POETA

Waly Salomão era um poeta do excesso. Seu excesso se deu em vários sentidos. Para quem não teve a oportunidade de ver pessoalmente o poeta em toda sua dimensão performática, cabe uma pequena pesquisa na internet para se dar conta, a partir de inúmeros vídeos disponibilizados, da maneira multiforme de sua atuação, em distintas situações. Em tais vídeos, independente de serem conferências, palestras, leituras de seus poemas ou a atuação pura e simples de algo aparentemente corriqueiro, como uma entrevista, Waly Salomão é um só: firma-se como um sujeito inquieto, eloquente, cheio de excessos no gesto e no modo apaixonado de dar vazão à sua palavra. Sua gestualidade, em que a mão sempre inquieta e nervosa jamais silencia, e sua retórica, em toda sua teatralidade instituída, distinguem-se como marcas indelévels de como vida e texto, ou trajeto biográfico e obra poética, se convergem de um modo singular, sob um mesmo compromisso intelectual.

O crítico e escritor Silviano Santiago caracterizou Salomão por uma imagem que nos parece um tanto apropriada: “Waly não gosta de se disfarçar em elefante. Era o próprio paquiderme no guarda-louça do mundo cotidiano”¹. Sendo Waly Salomão pouco afeito aos comedimentos em questão de arte, não é de surpreender que o poeta baiano tenha formalizado versos e poemas, em muitas oportunidades, que remetem a essa interpelação entre cotidiano e poesia, a exemplo de: “Tenho fome de me tornar em tudo que não sou”². Ou ainda: “Minha sede não é qualquer copo d’água que mata”³.

Nascido no interior da Bahia, em Jequié, em 1943, Waly Salomão teve uma atuação cultural e intelectual bastante heterogênea, ao longo de seus 60 anos de vida. Sua juventude está marcada pelos livros e pelas leituras, cultivando a proximidade com as obras no espaço público da pequena biblioteca de sua cidade natal e no espaço privado da casa, junto aos próprios familiares, que disputavam constantes interpretações em torno de histórias ficcionais, sobretudo aquelas advindas

1. SANTIAGO, Silviano. Waly: entre Drummond e Oiticica. *O Globo* [Prosa e Verso], 17 abr. 2004.

2. SALOMÃO, Waly. *Poesia total*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 124.

3. Idem, p. 169.

de romances brasileiros. Em entrevista a Heloisa Buarque de Hollanda, Salomão rememora esse aprofundamento da experiência literária no interior baiano:

Desde que me entendo por gente, o livro tem uma posição central, como se fosse um ícone dentro da casa. Ainda bem menino, me lembro de minha mãe discutindo com meus irmãos e irmãs mais velhos os dois volumes, daquela velha edição da Ed. Globo do Rio Grande do Sul, de *Guerra e Paz* de Tolstoi. Eles discutiam a trama dos livros e seus personagens, como se estivessem discutindo uma novela mexicana. *Ana Karenina*, por exemplo, era centro de conversa como se ela fosse uma personagem da Glória Perez. Minha tia Etelvina, mulher de Tio Bento, lia sem parar. E eu, que já frequentava a Biblioteca Pública de Jequié, onde morávamos, tirei para ela a edição do *D. Quixote* numa tradução bem rococó, feita por Antonio Feliciano de Castilho. E eu adorava aquele português bem rebuscado, com palavras muito mais difíceis do que no original espanhol e decorava trechos enormes do texto. Quando saiu *Gabriela Cravo e Canela*, lá em casa compramos logo três volumes porque todo mundo queria ler e não dava tempo. Minha irmã tinha *Os Sertões* em capa dura e me obrigou a ler. Eu lia tudo o que me caía nas mãos e me fundia com aquelas páginas. E ao mesmo tempo aquelas páginas faziam com que eu transcendesse a coisa tacanha, acanhada, da vida de cidade do interior⁴.

Ainda jovem, Salomão mudou-se para a capital baiana para cursar direito pela UFBA — profissão que, embora formado, jamais exerceu. Em Salvador, participou ativamente do Centro Popular de Cultura (CPC) e integrava grupos de estudos de ideias marxistas. Com laços de sociabilidade já bem definidos na capital soteropolitana e, posteriormente, no eixo Rio-São Paulo, não demorou para se tornar uma das figuras de destaque, enquanto letrista, do tropicalismo brasileiro. Waly Salomão realizou significativas parcerias com Gilberto Gil, Caetano Veloso, Jards Macalé, entre tantos outros. Além de poeta, cujo ofício exerceu até o fim de sua vida em 2003, Salomão foi figura de destaque na produção cultural brasileira, tendo sido o responsável pela direção do espetacular musical *FA-TAL-Gal a todo vapor*, de Gal Costa, e foi um dos editores, junto com Torquato Neto, da revista de poesia e arte experimental *Navilouca*, cuja edição única deu-se em 1974. No campo da gestão pública na área cultural, ele foi diretor da Fundação Gregório de Matos, em Salvador, e foi um dos assessores, à frente da Secretaria Nacional do Livro, do então ministro da cultura Gilberto Gil, na gestão do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

2. WALY SALOMÃO E A BUSCA POR UMA POESIA EXPERIMENTAL

Quando Waly Salomão publica o seu primeiro livro, o autor já é bastante conhecido pela sua participação, como letrista, entre os tropicalistas. Sua estreia se dá, em 1972, com o livro *Me segura qu'eu vou dar um troço*. Escrito sob a experiência do cárcere⁵, a obra, composta por desenhos e muitos poemas em prosa poética, conta com o projeto gráfico realizado por Hélio Oiticica, um dos grandes incentivadores da poesia de Salomão.

4. HOLLANDA, Heloisa Buarque de. "Dedicação, sonho e catimba". Entrevista de Waly Salomão concedida no ano de 2003. *Jornal de Poesia*. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/wsalomao.html#heloisa>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

5. Já durante o regime militar brasileiro, Waly Salomão é preso por porte de um pequeno cigarro de maconha, o que resulta em sua passagem por um tempo no presídio do Carandiru, em São Paulo.

Me segura qu'eu vou dar um troço é uma obra de grande experimentação, a ponto de a crítica, mesmo a mais lúcida e mais bem fundamentada, compreender o livro do jovem escritor baiano como um rompante de rebeldia à tradição e, até mesmo, à cultura já estabelecida. É o caso do balanço feito por Antonio Candido, cujo trecho merece destaque por talvez representar um tipo de pensamento corrente entre outros críticos à época:

É natural que muitas produções dos jovens, rebeldes às tradições, às definições e por vezes à própria cultura, revelem essa confusão de gêneros que permite todas as liberdades. É o caso de um tipo de literatura violentamente anticonvencional, que parece feita com sucata de cultura, como, entre outros, o curioso *Me segura que eu vou dar um troço*, recentemente publicado por Wally Sailormoon, pseudônimo trocadilhesco, de acordo com a moda, de Wady Salomão. Nele se cruzam o protesto, o desacato, o testemunho, o desabafo, o relato, — tudo numa linguagem baseada geralmente na associação livre e na enumeração caótica, formada de frases coloquiais, gíria “hippie”, obscenidades, períodos truncados, elipses violentas, transições abruptas, resultando um movimento bastante vivo cuja matéria é a experiência pessoal do autor. Aqui, não podemos falar de memórias, nem de relato, nem de ficção, nem de poesia, nem mesmo de estilo. É a literatura antiliterária, traduzindo uma espécie de erupção inconformista⁶.

Hoje, ao se olhar em retrospecto, tendo em vista já um longo legado deixado à poesia brasileira por Salomão, é bem possível que a chave de leitura desta sua primeira obra, sob um ponto de vista o mais positivo possível, esteja exatamente naquilo que o crítico Antonio Candido notou como elemento de pura negação da linguagem convencional. O poeta procurou em *Me segura qu'eu vou dar um troço* realizar uma incursão de extrema liberdade, sem se apegar a um gênero literário, por assim dizer, mais bem fixado. Sua tônica foi a desconstrução da forma convencional do fazer poético, a partir de uma forma de negação *sui generis*. Negou o ritmo encadeado que uma frase bem pontuada poderia dar a um leitor; negou o impulso fácil da leitura realista, cheia de imagens já pré-formatadas ou pré-concebidas de um mundo conhecido; negou a própria poesia convencional, mesmo a de verso livre, fazendo incursões por ensaios quase sempre marcados por um fraseado sincopado e um tom eloquente — sua marca maior; negou, enfim, a passividade do leitor diante de obra integralmente provocativa.

Cabe um pequeno trecho do poema em prosa — “Diário querido” — presente nessa primeira obra do autor baiano, para que aqui já se possa perceber o modo original com que o poeta realiza a pontuação (portanto, imprime o ritmo próprio de sua oralidade) e modula a experiência pessoal de leitura, sugerindo o trabalho com as formas de intertextualidade com o cânone literário brasileiro, num empenho característico de confrontar o experimental e a tradição:

Eden edenias edenidades:

Gosto de zanzar zanzar feliz zanzar no aprazível ar passeios grandes espaços latifúndios nalma, dia inteiro sentado no alpendrado da casa sobre a lagoa passei relendo voz alta João Grande Sertão: Veredas: noitinha noitinã saio me sentindo mateiro solitário leitor, assim quando apareço, sertanejo leal sem ânimo

6. CANDIDO, Antonio. A literatura brasileira em 1972. *Revista Iberoamericana*, v. 43, n. 98-99, jan./jul. 1977, p. 13.

competitivo sem jagunçagens sincero sério sereno sertanejo leal devagaroso destes que aprenderam a ler o escrito das coisas licenças rogando ramo jasmim branco sem peçonhas cheiroso nas todas duas mãos por trás sem figurar fera escrita pareçença nenhuma se sabendo vezeiro nos usos fiduciais desusados, defronte dos ditos amigos carieocos, mesmo fogem assustados do leão do meu coração [...] ⁷

Em 1983, portanto um pouco mais de uma década depois de sua estreia, Salomão publicou *Gigolô de bibelôs*, obra que o poeta Paulo Leminski viu como um “livro de exageros”⁸. Aos leitores, o livro lhes exige, como situa o próprio poeta, uma leitura com “olho-míssil”, numa espécie de alusão a uma forma de participação ativa daquele quem lê e interpreta a experiência de fruição poética. Menos hermético que o livro anterior, *Gigolô* estabelece um espaço de produção do autor de grande erudição, cuja tônica se dá na forma de uma poética feita por uma pluralidade de vozes e cuja leitura exige mais do que nunca um leitor atento. A este, ele não faz concessões; em contrapartida, a este mesmo leitor, o poeta oferecerá o que se pode extrair de melhor do diálogo com a tradição poética brasileira mais experimental do final dos anos 1970 e início dos anos 1980.

Em um dos primeiros poemas de *Gigolô*, Salomão já estabelece as linhas mestras que estão em jogo na obra, dando mostras de que a produção de poesia é feita a partir de um grande esforço de deslocamento do próprio eu, num movimento labiríntico de descoberta e transformação constante de identidades; veja-se o trecho do poema “Ao leitor, sobre o livro”:

Por hoje é só.

OBRA parida com a mesma incessante

INCOMPLETUDE

Sempre tendente a ser outra coisa. Carente de ser mais.

Sob o signo do ou.

O U.

Transbordar, pintar e bordar, romper as amarras
soltar-se das margens, desbordar, ultrapassar as
bordas, transmutar-se, não restar sendo si-mesmo,
virar ou-tros seres. Móbil.

OBRAS DA INCOMPLETUDE. [...] ⁹

Nesse horizonte da incompletude da atividade poética, é bastante significativo, ainda dentro de *Gigolô*, o emblemático poema “Olho de lince”, cujos versos foram musicados por Jards Macalé, parceiro de longa data de Waly Salomão. Cabe transcrevê-lo:

quem fala que sou esquisito hermético
é porque não dou sopa estou sempre elétrico
nada que se aproxima nada me é estranho

fulano sicrano beltrano

seja pedra seja planta seja bicho seja humano
quando quero saber o que ocorre à minha volta
ligo a tomada abro a janela escancaro a porta
experimento invento tudo nunca jamais me iludo

7. Salomão, op. cit., p. 92

8. Cf. LEMINSKI, Paulo. Poesia-limite. *Veja*, 10 ago. 1983, p. 118.

9. Salomão, op. cit., p. 112.

3. WALY SALOMÃO: DOS ANOS 1990 AOS ANOS 2000

Waly Salomão avança os anos 1990 com *Armarinho de miudezas* (1993), uma obra um tanto híbrida, com reunião de textos de ensaio e poemas. Mais uma vez, a fronteira entre gêneros discursivos são esfumaçadas. Três anos depois, em 1996, seu livro *Algaravias: câmaras de ecos* é recebido por muitos críticos como obra de maturidade do poeta baiano. Davi Arrigucci Jr., em orelha da primeira edição do livro, vai enunciar: “[...] o poeta feito máscara, *persona* em que o oco dobra e multiplica a voz do outro em timbre próprio e impróprio, espaço impreenchível em que escrever é vingar-se da perda”¹³. Antonio Medina Rodrigues, em prefácio a essa mesma primeira edição do livro, também reitera a importância da chegada da obra para a poesia brasileira: “*Algaravias* é obra de um poeta consumado, dono de uma voz rica e precisa, e eu poderia estender nos elogios”¹⁴. Ou mesmo, posteriormente, já depois da morte de Waly, Roberto Zular situa a importância do livro de Salomão: “De fato, *Algaravias* é um livro de poemas. Como raros livros de poemas o são. Isto é, alcança um grau de imbricação entre suas partes que, se não pretendem ser um todo orgânico, exigem uma leitura atenta às reverberações internas que criam”¹⁵.

Algaravias representa a caminhada do poeta, que passa pelo movimento tropicalista, pelas experiências da contracultura e da ditadura e não abdica os ecos desse trajeto histórico tortuoso e nem tampouco abre mão do experimento formal, mas, diferente do que havia realizado em duas décadas anteriores, o faz pela estrutura mais identificável do verso livre e do gênero poema; persistem, evidentemente, aquilo que é próprio de Waly: suas elipses, a forma sincopada, sua forma exagerada e hiperbólica. O poema “Fábrica do poema” é representativo no conjunto de *Algaravias*; trata-se de um poema que se firma como a reflexão do experimento do fazer poético que não se consolidou e que parece distante e só possível na sua forma imaginária de escritura que se renova de sentidos a cada processo criativo instaurado. Tomemos este poema em sua integralidade:

in memoriam Donna Lina Bo Bardi

sonho o poema de arquitetura ideal
 cuja própria nata de cimento encaixa palavra por
 palavra,
 tornei-me perito em extrair faíscas das britas
 e leite das pedras.
 acordo.
 e o poema todo se esfarrapa, fiapo por fiapo.
 acordo.
 o prédio, pedra e cal, esvoaça
 como um leve papel solto à mercê do vento
 e evola-se, cinza de um corpo esvaído
 de qualquer sentido.
 acordo,
 e o poema-miragem se desfaz
 desconstruído como se nunca houvera sido.

13. ARRIGUCCI JR., Davi. *Algaravias*. In: SALOMÃO, Waly. *Poesia total*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 476.

14. RODRIGUES, Antonio Medina. Waly Salomão e a lógica da pessoa. In: SALOMÃO, Waly. *Poesia total*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 478.

15. ZULAR, Roberto. *As algaravias de Waly Salomão*. In: SALOMÃO, Waly. *Poesia total*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 528.

acordo!
os olhos chumbados
pelo mingau das almas e os ouvidos moucos,
assim é que saio dos sucessivos sons:
vão-se os anéis de fumo de ópio
e ficam-se os dedos estarecidos.
sinédoques, catacrezes,
metonímias, aliterações, metáforas, oxímoros
sumidos no sorvedouro.
não deve adiantar grande coisa
permanecer à espreita no topo fantasma
da torre de vigia.
nem a simulação de se afundar no sono.
nem dormir deveras.
pois a questão-chave é:
sob que máscara retornará o recalcado?

(mas eu figuro meu vulto
caminhando até a escrivania
e abrindo o caderno de rascunho
onde já se encontra escrito
que a palavra “recalcado” é uma expressão
por demais definida, de sintomatologia cerrada:
assim numa operação de supressão mágica
vou rasurá-la daqui do poema.)

pois a questão-chave é:
sob que máscara retornará?¹⁶

“Fábrica do poema” é uma poema de homenagem à arquiteta Lina Bo Bardi. O poema insere-se no livro entre duas fotos da famosa arquiteta ítalo-brasileira. Aparentemente, esta é uma informação que parece menor. Mas não é o caso. As formas grandiosas de Lina, que privilegiou o concreto aparente em toda sua plenitude, caso dos prédios do Masp e do Sesc, em São Paulo, são estímulos para a operação em busca do poema ideal. Waly é construtivo feito arquiteto. Dispõe das pedras de maneira racional, recusa a facilidade do encaixe pré-moldado. Sua busca é outra: uma arquitetura ideal se faz da nova significação da palavra em uso — quase sempre desgastada —, cujos sentidos renovados só o poema pode revitalizar.

Há em “Fábrica do poema”, a partir do sujeito em primeira pessoa, a contraposição entre memória, que supõe refletir sobre a palavra perdida (ou achada?) pelo poeta, e o esquecimento, representado no modo como o sonhar — mais precisamente o acordar do sonho — destitui-lhe da promessa outrora angariada do poema bem arquitetado. Para o azar do poeta, o poema é miragem; ficam-lhes “os olhos chumbados pelo mingau das almas e os ouvidos moucos”. O crítico Roberto Zular aponta que “Fábrica do poema” traz em si quase um debate sobre o próprio fazer poético:

16. Salomão, op cit., pp. 229-230.

Mas a formulação do problema é moderna: seria o poema ainda possível? Ou seria o artifício de sua desconstrução uma secreta despedida nostálgica? E tudo ainda seria simples não fosse o fato de o poema sonhado só sobreviver em fiapos, farrapos, ruínas e essa relação com o poema instaurar um modo de relação com o passado, com a memória, com as viagens, enfim, com o sujeito e o mundo¹⁷.

Nesse mesmo horizonte de preocupações, o poema “Persistência do eu romântico”, também enfeixado em *Algaravia*, mobiliza a memória, o sonho e o fazer poético, para, todavia, neste caso, dialogar de modo mais satírico com a tradição da poesia brasileira de outrora:

O real é oco, coxo, capenga.
O real chapa.
A imaginação voa.

Escrevi até a exaustão
no pergaminho d’água do sono.
Nessas linhas esvaídas no vórtice da vigília,
ao mesmo tempo em que inebriado ouvia
com o mais apurado ouvido absoluto,
parece que eu transcrevia
com a exata minúcia de geômetra-matemático,
em uma vívida e mutável clave,
as notas do sempre mesmo rouxinol.
Sumida a cor dos perfumes das rosas
de Hafiz de Chiraz

sem deixar pista de armazém,
aparelho clandestino,
ponta de estoque, local de resgate,
arquivo ou fichário
do fantasmático país do olvido
dessa amalgamada região dos tropos,
acordei
(oh! calígrafo dopado!)
e
nada restou impresso.

Reduzido a esqueleto de éter,
Poeta mente demais...
Uma borboleta bate as asas
dentro do meu peito
e provoca furacões
lá na Conchinchina. Ou vice-versa.

O real é oco, coxo, capenga.
O real chapa.
A imaginação voa¹⁸.

Façamos, nesse momento, um salto para o último livro publicado¹⁹ de autoria Waly Salomão. Trata-se da obra póstuma *Pescados vivos*, de 2004. A começar

17. Zular, op. cit., p. 533.

18. Salomão, op. cit., pp. 247-248.

19. Após a publicação de *Algaravias* (1996), Waly Salomão publica em vida *Lábia* (1998) e *Tarifa de embarque* (2000). Para este artigo, no que se refere ao período dos anos 1990 e anos 2000, optou-se por comentar poemas presentes no livro de 1996 e no livro póstumo *Pescados vivos* (2004), por considerarmos os pontos mais vibrantes de sua poesia no período.

Talvez se possa perguntar: qual a razão de evocar Drummond no referido poema acima? E, exatamente, qual seria a ligação mais íntima deste poema com o “Retrato de um senhor”? Tais perguntas só podem ser plenamente respondidas na medida que compreendemos o lugar almejado pela poesia de Waly Salomão e o quanto esta poesia se estabelece a partir da leitura livre de outros poemas e autores.

Como já adiantado, ambos os poemas subscrevem uma crítica bastante contundente às supostas amarras da metodologia crítica da análise e leitura de poemas. Nesta primeira parte de “Ler Drummond”, o poeta é sarcástico com aquilo que considera um impulso antipoético, por excelência. Sua estratégia é a enumeração das classificações ofertadas ao autor mineiro: “Fulano de tal situa sua poesia entre o símbolo e a alegoria”; “beltrano vislumbra nela o princípio-corrosão”; “sicrano percebe uma poética do risco”; “aquele outro detecta uma estilística da repetição”. Em movimento oposto, a poesia de Drummond é, para Salomão, incorruptível: está “imune aos assaltos dos exércitos da hermenêutica”. Tal poesia, por si só, responderia de maneira eloquente a qualquer tentativa taxionômica e, nesse contexto, Drummond, apropriado por Waly, tornaria seu próprio escudo, em defesa do fazer poético livre de quaisquer formas de classificação propostas. No poema “Retrato de um senhor” o jogo de crítica à crítica também se figura. Porém aqui, o crítico é nomeado, ironicamente, sob a *persona* de Lord Mímesis, o sujeito que prega a “razão do poema”, numa alusão que pode ser atribuída à obra do crítico José Guilherme Merquior. Escaparia ao tal Lord Mímesis a tal quinta-essência que só o fazer poético alcança; a ele restaria confundir “alhos com torresmos”.

No emaranhado de formas poéticas heterogêneas presentes em *Pescados vivos*, ainda é possível localizar um outro tipo de experiência realizada por Waly Salomão. Ao que tudo indica, inspirado em “Poema tirado de uma notícia de jornal” de Bandeira, é possível encontrar alguns experimentos que revelam uma produção em diálogo com meios tradicionais de comunicação de massa, notadamente os jornais. É o caso de “B.O. Boletim de ocorrência” e “Saques”. Nessa mesma linha, ofertando uma espécie de restituição do real pela via da poesia, Waly escreverá “Arte anti-hipnótica”, cuja transcrição do poema finaliza essa breve e provisória apresentação do eloquente poeta baiano. Sem dúvida, “Arte anti-hipnótica” sepultaria quaisquer especulações que, porventura, pudessem ainda existir em torno de Waly realizar uma poesia hermética de apelo apenas formal, demonstrando que o poeta baiano conseguia conjugar, a um só tempo, a força da forma na restituição da voz dos excluídos, a exemplo do que fez Bertold Brecht:

Espia a flor da aurora que já vem raiando!
 Mal a barra do dia rompia
 saía pra rua
 a caçar trabalho.
 Lavrador desempregado
 morador de casebre de pau a pique

3 cômodos
em Araçatuba
cumpre pena de prisão domiciliar
por furto de luz
do programa de energia rural
para a população de baixa-renda.
4 lâmpadas
sendo que duas queimadas
e uma geladeira imprestável.
Sem dinheiro para pagar a conta
teve o marcador de quilowatts arrancado.
Um compadre compadecido armou o “gato”.
70 anos incompletos.
Não compareceu ao fórum
pois só possuía chinelo
despossuía sapato e roupa decente.

Aqui firma e dá fé um Bertold Brecht de arrabalde:
o sumo do *real* extraído da notícia do jornal:

a arte ilusória
idílica
hipnótica
do *fait divers*²².

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRIGUCCI JR., Davi. Algaravias. In: SALOMÃO, Waly. **Poesia total**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 476.

CANDIDO, Antonio. A literatura brasileira em 1972. **Revista Iberoamericana**, v. 43, n. 98-99, jan./jul. 1977, p. 13.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. “Dedicação, sonho e catimba”. Entrevista de Waly Salomão concedida no ano de 2003. **Jornal de Poesia**. Disponível em: < <http://www.jornaldepoesia.jor.br/wsalomao.html#heloisa> >. Acesso em: 13 mar. 2017.

LEMINSKI, Paulo. Poesia-limite. **Veja**, 10 ago. 1983, p. 118.

RODRIGUES, Antonio Medina. Waly Salomão e a lógica da pessoa. In: SALOMÃO, Waly. **Poesia total**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 478.

SALOMÃO, Waly. **Poesia total**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SANTIAGO, Silviano. Waly: entre Drummond e Oiticica. **O Globo** [Prosa e Verso], 17 abr. 2004.

ZULAR, Roberto. As Algaravias de Waly Salomão. In: SALOMÃO, Waly. **Poesia total**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 528.

22. SALOMÃO, Waly. **Poesia total**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 408.

O percurso dos educadores entre a pedagogia convencional e o ensino conectado — estudo de caso do Projeto GENTE

Wagner da Silveira Bezerra

Doutorando do Programa de Pós Graduação em Comunicação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Membro do GRID — Grupo de Pesquisa em Interações Digitais, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Pesquisador do Grupo de Pesquisa educ@midia.com (PPGMC/UFF). Membro do CCD — Conselho Consultivo Deliberativo da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação — ABPEducom. E-mail: wagnerbezerra@cienciaearte.com

Alexandre Farbiarz

Doutor em Design (PUC-Rio); Professor do Programa de Pós Graduação em Mídia e Cotidiano, da Universidade Federal Fluminense. Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação para as Mídias em Comunicação — educ@midia.com (PPGMC/UFF). E-mail: alexandre.farbiarz@gmail.com

Resumo: O artigo busca evidenciar aspectos dos entrelaçamentos entre a educação para os meios e a chamada Educação conectada, a partir dos resultados finais obtidos no estudo de caso que investigou a reconfiguração tecnológica e o esforço adaptativo da comunidade escolar durante a implementação do uso pedagógico das TICs nos ambientes de ensino-aprendizagem do projeto GENTE (Ginásio Experimental de Novas Tecnologias).

Palavras-chave: Educomunicação; Mídia-educação; Literacia Mediática; Educação conectada; Alfabetização Midiática e Informacional.

Abstract: The article seeks to highlight aspects of the interweaving between the media education and blended learning, taking the final results of the case study that investigated the technological reconfiguration and the adaptive efforts of the school community from the implementation of the pedagogical use of ICT in teaching-learning environments of the GENTE project (Experimental Gymnasium of New Technologies) as a starting point.

Keywords: Educommunication; Media Education; Literacia Mediática; Connected Education; Media and Information Literacy.

Recebido: 24/07/2016

Aprovado: 07/04/2017

1. GENTE — Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais —, projeto piloto implementado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, na comunidade da Rocinha, atendendo alunos do 7º ao 9º ano.

1. INTRODUÇÃO

Do mundo entrecortado pelas relações com a mídia aflora um *bios* midiático¹ no qual a percepção do real no mundo das coisas aproxima-se do virtual, da representação dessas nos hábitos de vida. Nesse lugar, o consumo desenfreado das tecnologias da informação por crianças e adolescentes é crescente, inclusive nos ambientes de ensino-aprendizagem. É a partir da busca por um novo modelo de educação que aproxime a pedagogia tradicional da vida conectada presente na cotidianidade dos públicos infantil e juvenil, que surgem novos projetos contemplando o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em escolas brasileiras.

Ainda que tais mutações possam soar como evolução pedagógica, Costa² questiona o fato de que apenas a presença das TICs nos espaços de ensino-aprendizagem não representaria o surgimento das condições necessárias ao atendimento das novas demandas pedagógicas da Educação do século XXI, como, por exemplo, ampliar a autonomia e fomentar o protagonismo dos educandos.

Serres³, ao analisar o desenvolvimento da Pedagogia ao longo da história, conclui que “[...] assim como ela se transformou ao emergir a imprensa [...] a pedagogia muda completamente com as novas tecnologias”.

Por tratar-se de mudanças substanciais, podemos inferir que a diáspora da pedagogia tradicional para a conectada atravessa, nesse momento, inúmeros ambientes de ensino-aprendizagem, impondo às comunidades escolares uma série de alternâncias de papéis que afetam de diferentes maneiras professores e alunos, que buscam se adaptar às inexoráveis transformações.

De acordo com Rivoltella⁴, comparando o processo ocorrido na Itália com o do Brasil verificam-se resistências significativas por parte de educadores e gestores, no que se refere à substituição das abordagens pedagógicas tradicionais pelas experiências conectadas, pois “[...] os professores não são formados para lidar com elas [...] na maioria das experiências em curso há predominância do conhecimento técnico dos meios de comunicação, não o crítico”.

O Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia vêm, desde 2006, se posicionando favoravelmente à inclusão da Educomunicação, ou *literacia mediática*⁵, nos parâmetros curriculares, dando centralidade à competência digital na formação dos cidadãos para uma sociedade do conhecimento inclusiva.

Conforme a experiência portuguesa, o engajamento das instituições é essencial para o sucesso de esforços que visem preparar cidadãos capazes de ler e usar criticamente a mídia — as redes, as plataformas e as ferramentas digitais —, incluindo textos, sons e imagens transmitidos por diferentes tipos de meios, tais como televisão, cinema, vídeo, *sites*, rádio, jogos e comunidades virtuais. Portanto, entender e avaliar a mídia e seus conteúdos de modo crítico se tornou um pré-requisito para o exercício da cidadania. A inclusão

1. SODRÉ, Muniz. Objeto da comunicação é a vinculação social. Entrevista concedida à Desirée RABELO. *PCLA*, v. 3, n. 1, out./nov./dez. 2001. Disponível em: <www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista9/entrevista%209-1.htm>. Acesso em: 15 abr. 2015.

2. COSTA, Antonio Carlos Gomes. *Educação*. São Paulo: Canção Nova, 2008.

3. SERRES, Michel. *Polegarzinha, uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 27.

4. RIVOLTELLA, Pier Cesare apud DIDONÊ, Débora. Falta cultura digital na sala de aula. *Nova Escola*, ed. 200, mar. 2007, p. 1. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/pier-cesare-rivoltella-falta-cultura-digital-sala-aula-609981.shtml>. Acesso em: 3 jan. 2014.

5. Conceito utilizado principalmente em Portugal, análogo à Mídia-Educação e à Educomunicação.

digital deve envolver todos os indivíduos, sejam crianças, jovens, adultos ou cidadãos na maturidade⁶.

Embora não haja estudos conclusivos, no Brasil a inserção da educação na grade curricular ainda não atingiu um patamar que atenda à demanda imposta pela necessidade de ampliar a inclusão digital e a capacidade da leitura crítica da mídia. Para Ismar Soares⁷, ampliar o espaço da educação na educação de crianças e adolescentes seria uma meta relevante a ser conquistada, pois “a leitura do mundo passa necessariamente pela leitura da comunicação”.

Apenas o uso das TICs nas escolas não é suficiente para desenvolver uma pedagogia inclusiva, capaz de alterar modelos pedagógicos convencionais, pois, dependendo do modo como são empregadas, ficam circunscritas aos aspectos decorativos da paisagem educativa, como em uma pedagogia de “fogos de artifício”⁸, aparentemente inovadora, mas que, na verdade, preserva o modelo pedagógico conservador⁹.

Neste artigo, serão apresentados aspectos da pedagogia conectada que vem sendo desenvolvida no âmbito do Projeto GENTE (Ginásio Experimental de Novas Tecnologias)¹⁰, especialmente quanto ao problema da mediação do consumo de mídia em um ambiente educacional em que o uso das TICs tem centralidade.

De acordo com a metodologia da pesquisa, buscou-se confrontar dialogicamente a polifonia discursiva dos atores responsáveis pelo processo adaptativo da comunidade escolar do Projeto GENTE, com recorte empírico nas entrevistas concedidas por professores-mentores.

2. O MODELO DE ENSINO CONECTADO DO GENTE

Nos dois anos em que funcionou como projeto piloto¹¹ — 2013 e 2014 —, a comunidade escolar do GENTE foi convocada a migrar do modelo pedagógico convencional — ancorado no sistema de ensino seriado, que utilizava avaliações por meio de provas escritas e ênfase no uso do livro didático — para o ensino conectado, contando com o suporte de plataformas pedagógicas *on-line* e com o uso corrente das TICs nos espaços de ensino-aprendizagem.

De fato, o histórico do projeto revela um grande esforço coletivo dos professores-mentores na construção de uma nova prática pedagógica. Nem todos eram nativos digitais¹², o que de imediato exigia um processo de adaptação deles próprios ao uso das tecnologias disponíveis. Segundo Wilson¹³, “[...] os professores alfabetizados em conhecimentos e habilidades midiáticas e informacionais terão capacidades aprimoradas de empoderar os alunos em relação a aprender a aprender, e aprender de maneira autônoma [...]”. Assim, adaptando primeiramente suas próprias capacidades ao imperativo tecnológico requerido pelo novo modelo é que os professores-mentores poderiam atender ao princípio da construção da autonomia do aluno, um dos pilares do Projeto GENTE.

6. PINTO, Manuel (org.). **Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos**. Lisboa: Rolo & Filhos II, 2011, p. 163.

7. SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação, o conceito, o profissional a aplicação**. São Paulo: Editora Paulinas, 2011, p. 54.

8. FARBIARZ, Alexandre; FARBIARZ, Jackeline Lima. A educação a distância online: a dicotomia no ciberespaço. In: **II Simpósio ABCiber – Associação Brasileira de Pesquisadores em Ciberultura**, São Paulo: PUC-SP, 2008.

9. SERRES, op. cit.

10. Pesquisa desenvolvida para a Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense (2015), na qual se investigou o processo de adaptabilidade de alunos e professores ao ensino presencial conectado na Escola Municipal André Urani, Rocinha, Rio de Janeiro.

11. De acordo com a SME/RJ, pretende-se que o Projeto GENTE seja multiplicado no todo ou em parte nas demais unidades escolares da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

12. PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, n. 5, v. 9, 2001.

13. WILSON, Carolyn et al. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: Unesco, UFMT, 2013, p. 17.

A extensão dos imbricamentos midiático-educativos e de seus reflexos na vida escolar, por meio do uso corrente das TICs, pode implicar, também, em alterações no padrão de consumo de produtos e conteúdos da mídia. É certo que ainda não podemos medir a evolução do consumo de mercadorias por crianças e adolescentes que vivenciam um cotidiano hiperconetado, mas pesquisas sugerem que esta realidade torna as pessoas cada vez mais dependentes da presença e do uso de *gadgets*, tais como os *smartphones*, os *games*, os computadores e outros dispositivos, todos presentes massivamente no cotidiano das escolas.

Outro elemento importante do Projeto GENTE é o que convencionou-se chamar de “queda das paredes”, que ocorreu a partir da criação de grandes ambientes multisseriados. São espaços nos quais quase tudo é colaborativo, desde os processos de ensino-aprendizagem aos materiais educacionais disponíveis, corroborando, assim, a tese de que ações e práticas não dependentes da presença da tecnologia podem configurar inovação no ambiente educacional.

No entanto, as TICs podem aparecer como o fator fundamental para a promoção da autonomia do aluno diante do seu percurso de aprendizado, posicionando-o na centralidade dos processos pedagógicos. Todavia, ficou claro, também, que o protagonismo do educando não resulta, exclusivamente, do aporte tecnológico, mas, particularmente, da aproximação colaborativa que o uso das TICs propicia entre alunos e professores-mentores.

Pierre Lévy¹⁴ ressalta a importância da colaboração entre os sujeitos (no caso, professores e alunos) e dos resultados surpreendentes dessa mediação:

[...] quem é o outro? É alguém que sabe. E que sabe as coisas que eu não sei. O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos. Mas como nossas zonas de inexperiência não se justapõem ele representa uma fonte possível de enriquecimento de meus próprios saberes. Ele pode aumentar meu potencial de ser, e tanto mais quanto mais diferir de mim. Poderei associar minhas competências às suas, de tal modo que atuemos melhor juntos do que separados¹⁵.

Um exemplo emblemático desse espírito colaborativo para a comunidade escolar do GENTE foi a superação da impossibilidade de utilizar alguns aplicativos que ainda não estavam disponíveis na fase inicial do projeto, ainda que os mesmos constassem como ferramentas obrigatórias no planejamento inicial. A Máquina de Testes, amplamente anunciada como destaque da plataforma adaptativa Educopédia¹⁶, que possibilitaria a cada aluno projetar o seu itinerário formativo e, assim, dar os passos mais adequados na direção dos seus projetos de vida, sequer chegou a funcionar. Todavia, ao invés de se resignarem às dificuldades técnico-administrativas que impossibilitaram o acesso à plataforma, os professores-mentores usaram da criatividade como ferramenta e adotaram como estratégia priorizar as necessidades do aluno. Desse modo, conforme descrito no projeto original, garantiram o respeito às individualidades, guiados pela percepção de que estavam apenas no começo do percurso até que, de fato, as TICs conseguissem atender plenamente todas as disciplinas e atividades escolares previstas.

14. LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

15. *Ibid.*, pp. 27-28.

16. Plataforma de ensino a distância, via internet, mantida pela SME/RJ, que contém um portal de acesso a conteúdo educativo, padronizado pela própria Secretaria de Educação do Rio de Janeiro.

Outros fatores que poderiam ser impeditivos para o sucesso do GENTE (como o número limitado de computadores para toda a demanda, a manutenção precária dos equipamentos, os problemas com rede de WiFi, dentre outros) oportunizaram o desenvolvimento de um modelo pedagógico híbrido, que acabou por fomentar a união da pedagogia convencional à conectada, como solução intermediária encontrada pela comunidade escolar para superar tais adversidades.

A Plataforma Educopédia foi desenvolvida para atender ao caráter da polivalência no ensino. Na mesma linha, a centralidade ocupada pela mediação feita pelos professores-mentores encontrou justificativa no caráter multisseriado do projeto, visto que alguns professores atuavam em mais de uma disciplina. Mentores generalistas e polivalentes tinham acesso ao conteúdo de outras disciplinas que não somente aquelas em que eram especialistas.

Ainda que esta estratégia tenha tido resistência entre professores do projeto e também do sindicato, acabou gerando frutos positivos. A aquisição de habilidades e o acesso às informações entre professores-mentores e alunos, lado a lado, tirando dúvidas muitas vezes comuns a ambos, foram fatores de aproximação que encontraram na Educopédia a chave para a integração e, mesmo que parcialmente, o suporte necessário. Neste caso, a tecnologia mostrou-se determinante no caminhar dos alunos e dos professores-mentores no processo de ensino-aprendizagem daquele ambiente conectado.

Outras possibilidades de uso de plataformas com fins pedagógicos não previstas no projeto original do GENTE, como o uso individual do celular dos alunos, se configuraram como ações experimentais alternativas, que ajudaram professores-mentores e alunos a perceber a importância da tecnologia na construção de narrativas educativas e pessoais relacionadas às formas de significar conteúdos escolares e de vida.

Verificou-se certo deslocamento dos papéis sociais entre professores-mentores e alunos, quando os primeiros deixaram de ocupar a posição de únicos detentores do conhecimento. A emergência do protagonismo dos alunos gerado pelo uso das TICs, foi relatada, pelos entrevistados da pesquisa, como um momento de superação do distanciamento entre eles e os professores, algo tão corriqueiro no modelo escolar tradicional.

Na visão de Wilson¹⁷, ao inserir a educação nas práticas escolares e alfabetizar os alunos a lidar com a mídia, os professores atenderiam, simultaneamente, à defesa de uma cidadania bem informada e “estariam respondendo a mudanças em seu papel de educadores, uma vez que o ensino desloca seu foco central da figura do professor para a figura do aprendiz”.

Kellner¹⁸ acredita que, ao descortinar formas de ler e criticar a mídia, o educando evita deixar-se manipular e aumenta sua autonomia diante da cultura da mídia, podendo, ainda, “adquirir mais poder sobre o meio cultural, bem como os necessários conhecimentos para produzir novas formas de cultura”.

A interação, a mediação, e as rotinas colaborativas, presentes nos inúmeros momentos de aprendizagem, transformaram-se em oportunidades de troca de

17. WILSON, op. cit., p.17.

18. KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia — estudos culturais: identidade e política, entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: Edusc, 2001, p. 10.

papéis entre professores-mentores e alunos, nas quais, novamente, o espírito colaborativo deu o tom das rotinas escolares. Na polifonia contida no discurso coletivo, que trouxe à tona mais e mais camadas dessa realidade, puderam ser questionados alguns conceitos como da educação bancária¹⁹, tão comum ainda depois de tantas décadas.

A pergunta de pesquisa que indagava sobre o quão as novas tecnologias são determinantes para a autonomia e o protagonismo dos alunos gerou respostas que evidenciaram o quanto esse processo depende, fundamentalmente, da forma como as novas e as antigas tecnologias são mediadas pelo próprio ambiente escolar e pelo tipo de mediação oferecida aos alunos pelos professores-mentores.

Kellner²⁰ acrescenta que toda essa tecnologia, dependendo da forma como for utilizada, pode significar manutenção das desigualdades ou ampliação de horizontes, “instrumento de dominação ou de libertação, de manipulação ou esclarecimento social, e cabe aos produtores de cultura [...] determinar de que modo as novas tecnologias serão usadas [...] e a que interesses atenderão”.

O desejável empoderamento dos professores-mentores no uso cotidiano das novas tecnologias, embora pareça imperativo, depende de uma adaptação que deve ocorrer gradativamente, a partir, inclusive, da interação e da maior capacidade adaptativa dos alunos nativos digitais. No ambiente conectado do GENTE, ao se constatar que consumir e viver com as tecnologias tornou-se parte dos hábitos mais comuns dos adolescentes, sendo vistas quase como um traço cultural, a troca de informações e a ajuda em relação ao uso das TICs se destacaram como momentos de aproximação e de integração entre os segmentos daquela comunidade.

De acordo com Palfrey e Gasser²¹, não são apenas os pais e responsáveis que temem o impacto gerado pela internet na vida dos jovens, mas os professores também “[...] se preocupam com o fato de eles próprios estarem em descompasso com seus alunos nativos digitais, que as habilidades que eles têm [...] estejam se tornando perdidas ou obsoletas”. Em outra perspectiva, a partir da pesquisa realizada no Projeto GENTE, concluiu-se que, para transformar as informações acessadas via internet em conhecimento, a mediação entre aluno e professor-mentor, repleta de significado humano e transdimensional, constituiu um marco fundamental para a busca de resultados no projeto.

Quanto a um provável afastamento entre a pedagogia conectada e a convencional, outra conclusão foi a de haver mais complementaridade entre os atos de abrir o livro e ligar o computador do que desigualdades. As duas dimensões necessitam dialogar e ser constantemente problematizadas entre si. Embora historicamente pertencentes a diferentes universos tecnológicos, a convivência escolar a partir da intercessão entre o livro didático e as TICs parece ter sido absorvida pela comunidade do GENTE como um desafio natural, com resultados favoráveis.

Na investigação, ficou evidente que os professores-mentores fizeram opções quanto à parcela pessoal e individual de responsabilidade e/ou corresponsabilidade que lhes cabia sobre o conteúdo acessado pelos alunos e quanto aos

19. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

20. KELLNER, op. cit., p.427.

21. PALFREY, Jonh; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

modelos de mediação. A esse respeito, para alguns professores-mentores a mediação técnica foi o caminho adotado, visando orientar os alunos para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao uso das TICs com vistas à melhor absorção de conteúdos pedagógicos. Para outros, a possibilidade de fomentar o desenvolvimento de mais seletividade crítica frente à oferta de conteúdos provenientes das TICs foi decisiva para a segurança dos alunos do GENTE no acesso à internet nos espaços de ensino-aprendizagem.

Conforme Wilson, a inclusão da educação para as mídias, nos currículos escolares, projeta-se a partir das tendências de convergência das mídias, que aproxima, embora de modo fragmentado, os conteúdos do rádio, da televisão, da internet, dos livros, das bibliotecas, dos filmes etc., em uma única plataforma. Dentre os possíveis benefícios desse processo estaria a integração desses novos meios agregadores de saberes, conhecimentos e informações diversas no cotidiano escolar dos alunos.

Frente ao atravessamento decorrente do uso das TICs na educação escolar, as práticas educacionais, mídia-educativas ou provenientes das demais *literacias*, como a alfabetização midiática informacional, “podem equipar os cidadãos com habilidades de raciocínio crítico, permitindo que eles demandem serviços de alta qualidade das mídias e de outros provedores de informação”²¹.

Palfrey e Gasser²² apontam que apenas saber acessar a rede já não é um hábito sustentável por si: “Os jovens precisam desenvolver uma alfabetização digital — habilidades para navegar neste mundo complicado e híbrido [...]. Esta será uma desigualdade inusitadamente importante movendo-se para frente”. Kellner²³ acredita que “talvez no futuro, haja grupos de estudos da mídia, assim como existem grupos de estudo em livros hoje [...] e o ensino da mídia passe a fazer parte dos currículos escolares, do ensino fundamental à universidade”.

O Projeto GENTE funcionou como piloto para novas práticas educacionais. Foi relatado nas entrevistas que houve um aumento significativo nos acessos às plataformas educativas, tanto por meio da Educopédia quanto de outras plataformas adaptativas que disponibilizam conteúdos eminentemente educativos, assim como na procura de livros no acervo da Sala de Leitura da escola. Percebeu-se, assim, que as tecnologias disponíveis no ambiente de ensino-aprendizagem geraram alterações nos padrões de consumo midiático dos alunos.

3. CONCLUSÃO

Um dos pontos que merece destaque, no que se refere à utilização das TICs como instrumento pedagógico regular nos ambientes escolares, é a constatação de que educandos e educadores devem ser estimulados a produzir análises críticas sobre os conteúdos acessados ou mediados. Nesse sentido, a Educomunicação e as demais ferramentas de educação midiática e informacional poderiam orientar e fornecer o lastro teórico e as habilidades necessárias à leitura com o uso das novas tecnologias. Daí viria o caminho da autonomia e do protagonismo

21. WILSON, op. cit., p. 16.

22. PALFREY, op. cit., p. 24.

23. KELLNER, op. cit., p. 423.

infantil e juvenil, elementos determinantes para a Educação do Século XXI, construindo, assim, uma educação mais inclusiva, responsável e solidária.

De acordo com Pereira²⁴, a educação para a mídia procura, por meios pedagógicos, preparar os cidadãos para que possam atuar de maneira crítica frente à “[...] ecologia comunicacional dos nossos dias [...], aproveitar os recursos e oportunidades que os meios e redes de comunicação facultam para enriquecer o desenvolvimento pessoal e social”. De acordo com a pesquisadora, em Portugal e em vários outros países-membros da União Europeia, a educação para a mídia tem integrado políticas de Educação que buscam orientar a educação conectada.

Dentre as *literacias midiáticas*, a Educomunicação emerge como aquela que, historicamente, agregou às pedagogias críticas da mídia o contributo do educando como elemento produtor e gerador de outro olhar sobre os meios. Portanto, o empoderamento dos jovens no ambiente escolar pode assegurar aos nativos digitais o direito de sonhar “[...] não exatamente com um mundo fantástico [...], dado pelos adultos, mas com um mundo que ele mesmo seja capaz de construir, a partir de sua capacidade de se comunicar”²⁵.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSTA, Antonio Carlos Gomes. **Educação**. São Paulo: Canção Nova, 2008.
- FARBIARZ, Alexandre; FARBIARZ, Jackeline Lima. A educação a distância online: a dicotomia no ciberespaço. In: **II Simpósio ABCiber - Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura**, São Paulo: PUC-SP, 2008. Disponível em: <<http://www.cencib.org/simposioabciber/PDFs/CC/Alexandre%20Farbiarz%20e%20Jackeline%20Farbiarz.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia — estudos culturais: identidade e política, entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: Edusc, 2001.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- PALFREY, Jonh; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PEREIRA, Sara et al. **Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2014. Disponível em: <<http://dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=857>>. Acesso em: 6 mai. 2015.

24. PEREIRA, Sara et al. **Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 6. Disponível em: <<http://dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=857>>. Acesso em: 6 mai. 2015.

25. SOARES, op. cit., p. 53.

PINTO, Manuel (org.). **Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos**. Lisboa: Rolo & Filhos II, 2011. p. 163.

PREFEITURADO RIO. **GENTE – Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais**. Disponível em: <<http://gente.rioeduca.net/objetivos.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, n. 5, v. 9, 2001.

RIVOLTELLA, Pier Cesare apud DIDONÊ, Débora. Falta cultura digital na sala de aula. **Nova Escola**, ed. 200, mar. 2007. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/pier-cesare-rivoltella-falta-cultura-digital-sala-aula-609981.shtml>>. Acesso em: 3 jan. 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>>. Acesso em: 1º mai. 2014.

SERRES, Michel. **Polegarzinha, uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

SODRÉ, Muniz. Objeto da comunicação é a vinculação social. Entrevista concedida à Desirée RABELO. **PCLA**, v. 3, n. 1, out./nov./dez. 2001. Disponível em: <www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista9/entrevista%209-1.htm>. Acesso em: 15 abr. 2015.

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

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Inovações tecnológicas na Educação: contribuições para gestores públicos**. Disponível em: <http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/Inovações-Tecnológicas-na-Educação_Contribuições-para-gestores-públicos-1.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2015.

WILSON, Carolyn et al. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: Unesco, UFMT, 2013.

Olhares jornalísticos¹

Dulcilia Schroeder Buitoni

Professora titular aposentada de Jornalismo da ECA-USP. Professora permanente do Mestrado Profissional em Jornalismo da ESPM.

E-mail: dbuitoni@uol.com.br

Resumo: Dulcilia Buitoni fez parte da primeira turma de Jornalismo (1967-1970) da Escola de Comunicações e Artes da USP. Na mesma época, formou-se em Direito também na USP. Concluiu a pós-graduação (mestrado e doutorado) em Teoria Literária e Literatura Comparada pela FFLCH-USP. Em sua trajetória, Dulcilia foi desenvolvendo conceitos de relações de gênero aplicados ao jornalismo, e se destacou em pesquisas sobre publicações femininas. Seu livro *Mulher de papel* (1981), fruto da tese de doutorado, analisa a representação da mulher na imprensa feminina brasileira e teve uma segunda edição ampliada em 2009. Desde seu início como docente na pós-graduação da ECA, além de comunicação e relações de gênero, vem pesquisando teorias da imagem, especialmente fotojornalismo e documentários. Aposentou-se como professora titular de jornalismo da ECA/USP e esteve, até 2015, no Mestrado em Comunicação da Faculdade Cásper Líbero. Em 2017, torna-se professora permanente do Mestrado Profissional em Jornalismo da ESPM. No final de 2016, recebeu — como reconhecimento pela sua trajetória acadêmica e por sua contribuição para o jornalismo — o prêmio Adelmo Genro Filho (categoria sênior), concedido pela SBPJor.

Palavras-chave: Dulcilia Buitoni; ECA-USP; imprensa feminina; comunicação e relações de gênero; imagem jornalística; depoimento.

Abstract: Dulcilia Buitoni graduated in the first Journalism class at ECA-USP (1967-1970). At the same time, she graduated at Law School, also at USP. She also has Masters and Doctorate degrees in Literary Theory and Compared Literature. In her trajectory, Dulcilia has developed concepts of gender relations applied to journalism and her research on female publications are well known among the field. Her book *Mulher de papel* [Paper woman] (1981) originated from her Doctorate Thesis analyzes the representation of women in the Brazilian female press. She has been researching Image Theory since she became a PhD Professor at ECA. At the end of 2016 she received the Adelmo Genro Filho award as a recognition of her academic trajectory and contribution to journalism.

Keywords: Dulcilia Buitoni; ECA-USP; female press; communication and gender relations; journalistic image; testimony.

Há exatos 49 anos, estou envolvida com jornalismo e comunicação. Meus olhares sempre tiveram foco jornalístico. Narrativa, cinema, mulher, fotografia, crianças, imagens.

1. Este depoimento foi feito por ocasião do recebimento do prêmio Adelmo Genro Filho 2016, como pesquisadora sênior, concedido pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor), em cerimônia do Encontro Nacional, realizado em Palhoça, Santa Catarina, em novembro de 2016.



Fonte: arquivo pessoal.

Fui da narrativa para a mulher, para a imagem, para a criança, para a educação, para imagem novamente — uma foi se articulando com outra —, uma constelação de temas, um influenciando no outro, sempre com um olhar jornalístico.

Começo com o *embrião narrativo* que, bem mais tarde, no século XXI, iria se tornar um conceito aplicado à fotografia jornalística. Minha infância e juventude foram vividas numa casa cheia de livros e revistas. De Machado de Assis a Balzac, passando por toda a coleção de Julio Verne, a paixão pela narrativa literária. E muitas revistas: *O Cruzeiro*, *National Geographic*, a feminina *Parati*, da Argentina. Acompanhava as reportagens de *O Cruzeiro*, algumas verdadeiras novelas, com fotos de Jean Manzon. Encantava-me ler em espanhol as matérias da *Parati*. Mulher, fotografia, imagem iam povoando a imaginação.

No colégio de freiras, só de meninas, fui desenvolvendo o gosto pela escrita. Ao terminar o curso Clássico, queria fazer Jornalismo, mas só havia a Cásper Líbero e pensava em entrar numa universidade, com muitas áreas e muitos alunos. Fiz então vestibular para Direito, entrei na São Francisco. Quando terminava o primeiro ano, a ECA, então Escola de Comunicações Culturais, abriu o vestibular.

O decreto de criação da nova escola foi assinado em 1966, pelo reitor Luiz Antônio da Gama e Silva, que logo depois seria Ministro da Justiça do governo militar e responsável pela redação do AI-5, em 1968. Meu caminho foi se fazendo entre essas duas faculdades cursadas ao mesmo tempo. Vivía dois mundos opostos: Direito, a faculdade de pedagogia mais conservadora, e Comunicações, a mais inovadora: precisava mudar de roupa quando ia da São Francisco para a ECA. Porém, a São Francisco vivia um momento de grande efervescência política, com seus alunos lutando contra a ditadura: a tomada da Faculdade de Direito, em 1968, aumentou a temperatura do movimento universitário e da política nacional. Também tomamos por alguns meses um dos prédios da ECA, que funcionava na Cidade Universitária, em espaços adaptados.

A presença constante da arte nas aulas, nos seminários e eventos fazia da ECA uma experiência pedagógica dinâmica e envolvente: a *interdisciplinaridade* aparecia como condição necessária para os estudos de Comunicação.

As turmas dos diferentes cursos — Cinema, Teatro, Rádio e TV, Jornalismo, Publicidade, Relações Públicas, Biblioteconomia — tinham aulas em conjunto. A ECA nascera sob o signo do cinema, do teatro, do jornalismo e de estudos de linguagem. Diferentes áreas interagem e se encantavam com aulas de Lupe Cotrim, Paulo Emílio Sales Gomes, Sábato Magaldi. Eduardo Peñuela dava aulas de Literatura Hispano-americana e nos fazia vibrar com cada parágrafo de *A Morte de Artemio Cruz*, de Carlos Fuentes. Eu já vinha de uma grande paixão pela literatura e Peñuela só fez aumentar meu amor pela narrativa. Professores de Linguística e de Teoria da Comunicação nos levavam a ver filmes inéditos em sessões especiais para nossa escola. Esta jovem se viu de repente com mais dois colegas sentada em uma mesa de cantina, entrevistando o grande cineasta italiano de *Roma, Cidade Aberta*, Roberto Rossellini, que viera para um simpósio realizado pela nova faculdade.

Em 1970, último ano dos dois cursos, estagiei por três meses no jornal *Notícias Populares*, do Grupo Folha e percebi definitivamente que eu não combinava com sensacionalismo. No segundo semestre, houve uma seleção na ECA e fui estagiar na Editora Abril, trilhando o caminho da reportagem. Comecei na revista *Intervalo*, sobre televisão, que era dirigida pelo jornalista Milton Coelho da Graça, de forte posicionamento político, também diretor da revista *Realidade*. Suas reuniões de pauta eram verdadeiros *workshops* sobre jornalismo.

Mesmo com grande entusiasmo pelo trabalho de repórter, queria continuar a estudar e pesquisar. Ao terminar a ECA, fui aceita para a pós em Letras na USP, área de concentração em Teoria Literária e Literatura Comparada, orientada por João Alexandre Barbosa, orientação que se transformaria em grande amizade acadêmica e pessoal. Tinha aulas com Antonio Candido, Boris Schnaiderman, Walnice Galvão. O projeto de pesquisa sobre “O que seria o conto brasileiro para participantes de um concurso nacional de Literatura” transformou-se na análise da narrativa de fotonovela. Já então era funcionária da Editora Abril e me impressionava a tiragem de 400 mil exemplares quinzenais da revista *Capricho*, mais vendida da Abril depois de *Pato Donald* e *Mickey*, muito mais que *Veja* e *Cláudia*. Queria saber por que aquela narrativa fazia tanto sucesso. E João Alexandre, estudioso de João Cabral e Mallarmé, teve a generosidade de aceitar a mudança de tema. O mergulho na mulher começava via narrativa.

O curso de Editoração iniciava-se na ECA em 1972 e houve uma seleção para novos professores; José Marques de Melo era o chefe do Departamento de Jornalismo e Editoração. Comecei a dar aula de Jornalismo Especializado nesse mesmo ano. Ao mesmo tempo, eu era a jovem repórter de televisão, a estudante de pós-graduação e a professora iniciante que dava aulas para uma maioria de alunos muito mais velhos. As turmas contavam com muitos jornalistas profissionais, ao lado de alguns jovens estudantes, que se tornaram conhecidos

e talentosos jornalistas, como Gisela Swetlana Ortriwano, Ciro Marcondes, Paulo Markun, Dilea Frate, Lillian Witte Fibe.

Anos 1970, anos de chumbo, em que os diretores da ECA eram docentes de outras unidades, porque não havia professores titulares da escola. Havia um clima de resistência e de enfrentamento político, e a ECA, a mais nova faculdade da USP, era bastante vigiada. Professores não tiveram contratos renovados devido às suas posições ideológicas. O grupo de jovens que iniciava a carreira docente juntou-se a profissionais consagrados e intelectuais, principalmente de Cinema, Teatro e Jornalismo, para construir um novo campo universitário, o campo da Comunicação.

Esse começo, em plena ditadura, não foi fácil. Tive a felicidade de conhecer Vladimir Herzog em 1975 — pena que cerca de um mês antes de sua morte —, apresentado pela minha querida amiga e ex-aluna, Gisela Ortriwano. Era hora do almoço, Herzog acabava de dar aula; simpatizei de imediato com ele, imaginando que poderia trabalhar em conjunto com esse novo colega, jornalista admirado que estava trazendo inovações no telejornalismo da TV Cultura. Infelizmente essa possibilidade não se realizou.

Mesmo com as perseguições, demissões e prisões de professores, ainda nos restava ânimo para resistir, cada um a seu modo. A *importância do campo da comunicação nas relações sociais* e a vontade de produzir informação que ajudasse no caminho da democracia nos estimulavam a continuar. Havia ainda a *paixão pela construção do conhecimento num espaço que convidava à interdisciplinaridade*, num espaço em que comunicações e artes podiam interagir.

Esses anos marcaram para sempre minha trajetória, me formaram como docente e pesquisadora e reforçaram a convicção que vinha desde os tempos de aluna, de que artes e comunicações devem trabalhar em conjunto. Em vez de régua e compasso, a USP me deu letras e imagens para lutar por narrativas transformadoras.

A década de 1970 foi vivida entre preparação de aulas, pesquisas de mestrado sobre a fotonovela, reportagens com Milton Nascimento, Roberto Carlos, Gal Costa, Eva Wilma, reuniões com políticos da oposição, participação em semanas de Jornalismo, semanas de Editoração, nascimento de dois filhos, movimento para Audálio Dantas ser eleito presidente do Sindicato dos Jornalistas, trabalho como redatora e editora em revistas femininas, análise da imagem da mulher na imprensa feminina brasileira para o doutorado.

Como eu tive dificuldade em encontrar bibliografia sobre imprensa feminina quando pesquisava sobre fotonovela — a dissertação *O quadrado amoroso* foi defendida em 1977 —, resolvi continuar nesse assunto que me fascinava. Novamente sob orientação de João Alexandre Barbosa, fui atrás das primeiras manifestações da imprensa feminina brasileira para chegar até o final dos anos 1970, com uma coleção das imagens predominantes em cada década. Defendi a tese *Mulher de papel: a representação da mulher na imprensa feminina brasileira* em 1980. Foi publicada em livro, em 1981, quando comecei a dar aula na pós-graduação da ECA. Em 2009, publiquei uma segunda edição, revista e ampliada,

com a inclusão das décadas de 1980 e 1990; completava-se assim o século XX. Minhas primeiras disciplinas de pós-graduação foram sobre imprensa feminina; minha primeira orientanda se formou em 1985: Silvia Galant, que trabalhou sobre o “Suplemento Feminino” do jornal *O Estado de S. Paulo*.

Gênero era uma parte importante de minha atividade na USP. Em 1985, Eva Blay, da Sociologia, reuniu as pesquisadoras que trabalhavam com o tema da mulher, num núcleo pioneiro na USP, o NEMGE — Núcleo de Estudos sobre Mulher e Relações de Gênero. Fiz parte do grupo fundador que contava com: Carmen Barroso, Lia Fukui, Ruth Cardoso, Rosa Ester Rossini, Mirian Moreira Leite. Até hoje o núcleo existe; promove seminários, faz publicações e teve momentos de grande participação nas questões de gênero da universidade. No final dos anos 1990, coordenei o GP de Comunicação e Mulher da Intercom e promovi a mudança de seu nome para Comunicação e Relações de Gênero; desse modo, pesquisas sobre outras relações de gênero podiam ser apresentadas nos congressos.

Os anos 1980 marcaram a *minha grande dedicação à pós-graduação e ao interesse cada vez maior pela imagem*. Já então procurava associar imagens fotográficas e documentário. Mergulhei nas teorias cinematográficas: o livro de meu colega da primeira turma da ECA, Ismail Xavier — *A experiência do cinema* — era, e ainda é, um manancial. A fenomenologia de Gaston Bachelard me deu caminhos de reflexão sobre o fazer jornalístico.

Essa pesquisa, que resultaria na tese de livre-docência em 1986, também fez com que eu criasse disciplinas de pós sobre imagem; muitos alunos de Cinema vinham fazer minhas matérias. Nessa época, eu era credenciada como orientadora nos dois cursos de pós da ECA: Comunicações e Artes. Minha orientanda Vera Simonetti fez sua dissertação em audiovisual com *slides* acompanhados por uma colagem de depoimentos de senhoras idosas e alguma trilha musical; o texto era uma espécie de caderno de campo. Outra orientanda, artista plástica, apresentou sua dissertação em forma de álbum de desenhos, com textos escritos à mão, em letra cursiva. A tese de livre-docência *Texto-documentário: espaço e sentidos* introduziu o conceito de *texto documentário* e o tema *criança* em minha trajetória acadêmica. Dividia-se em duas partes: discussão teórica sobre as relações entre o real e o jornalismo e um livro-reportagem, que documentava em texto e imagem a pedagogia de educação infantil da escola Te-arte, criada por Thereza Pagani. Sua escola é um espaço onde as crianças aprendem brincando com muita arte, música e cultura popular brasileira. Não há divisão em classes por faixas etárias; todas brincam juntas. A parte teórica foi publicada em artigos e o texto-documentário foi publicado em 1988 pela editora Brasiliense: *Quintal Mágico: a educação-arte na pré-escola*. A educação infantil é um tema muito querido para mim. Em 2006, foi publicada pela editora Ágora uma segunda edição, ampliada com depoimentos e novas visitas à escola: *De volta ao quintal mágico: a educação infantil na Te-arte*, com prefácio do educador José Pacheco, criador da Escola da Ponte em Portugal. Sou uma militante desse tipo educação infantil; o livro foi uma das inspirações do documentário

longa-metragem *Sementes do nosso quintal* (2012), dirigido por uma ex-aluna da Te-arte, Fernanda Heinz Figueiredo.

Em 1991, tornei-me, por concurso público, professora titular do Departamento de Jornalismo e Editoração, sendo que fui a primeira docente mulher a ser titular de Jornalismo na ECA.

Minha primeira grande vivência internacional aconteceu em 1993: passei um mês na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), ministrando um seminário de pós-graduação sobre narrativa jornalística. Já havia participado de alguns congressos no exterior, mas essa experiência iria marcar definitivamente minhas atividades acadêmicas. Além do convívio com os professores de jornalismo e algumas especialistas em gênero, conversei muito com Jesús Martín-Barbero, que estava lá pela Cátedra Unesco. Algumas docentes que eu conheci na época tornaram-se grandes amigas e parceiras intelectuais, como Teresa Velázquez e Rosa Franquet. Com a aposentadoria do professor José Marques de Melo, que coordenava o convênio, fui indicada coordenadora pelo novo diretor, Eduardo Peñuela. Dois professores da UAB vinham em setembro, e dois professores vinham da ECA em fevereiro. Fazer os trâmites de encaminhamento e receber os professores de Barcelona me aproximaram ainda mais das pesquisas da UAB.

Em 2000, fui novamente selecionada pela UAB para ministrar um seminário sobre visualidades jornalísticas. Nesse mesmo ano, veio em setembro o professor Josep M. Català, grande pesquisador de imagens que estava escrevendo seu tratado de 700 páginas sobre *Imagen compleja*, a ser lançado em 2005. Colaborei com ele na pesquisa de quadros brasileiros. Essa interação veio crescendo ao longo dos anos; ele se tornou minha principal fonte de estudo sobre imagens e documentário. Por minha indicação um livro seu foi traduzido e publicado pela editora Summus.

Mesmo aposentada na USP, continuei a trabalhar voluntariamente na Pós-Graduação da ECA. Queria continuar a pesquisar e a orientar. Em 2006, fui convidada pela Faculdade Cásper Líbero para fazer parte do projeto de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Comunicação, que seria enviado a Capes; eram necessários docentes que já tivessem orientado doutorado. O projeto foi aprovado e o curso iniciado em agosto. Foram nove anos e nove meses de grande produção e participação na consolidação desse programa. Minha imersão em jornalismo digital e webdocumentário foi intensificada. Nesse período, orientei 26 mestrados, sendo 15 sobre imagem.

As pesquisas sobre fotografia, que vinham desde os anos 1980, exigiam um trabalho de reunião; assim, foi tomando forma o livro *Fotografia e Jornalismo: a informação pela imagem*, publicado em 2011 pela Saraiva. Nele, exponho a minha crença de como a fotografia jornalística pode trazer conhecimento. As novas tecnologias amplificaram os poderes da visão. Novas formas de captação, de arquivamento, de publicação e de compartilhamento mudaram nossa relação com essas reproduções visuais. No entanto, o jornalismo contemporâneo não utiliza as possibilidades que os processos digitais oferecem; o fotojornalismo dos meios impressos no século passado era muito mais poderoso.

Nessa época, coordenei o GT de Fotografia da Intercom de 2009 a 2012, sucedendo a Fernando de Tacca, da Unicamp, seu criador. Dois conceitos foram formulados. O de *embrião narrativo*, para a fotografia estática, envolve uma ideia de sequência: a modificação temporal está implícita. Embrião narrativo é toda forma ou gesto congelados no tempo que permitam imaginar o passado ou o futuro imediato daquela ação. O jornalismo tem uma natureza intrinsecamente narrativa: uma foto que apresenta uma narratividade latente estará mais apta a fazer interface com o texto. O outro conceito, de *imagem transitiva*, aplica-se a imagens num contexto digital, quase sempre em instância de movimento. A imagem transitiva tem a capacidade de ser passagem para outras imagens; ela insinua outros significados, diferentes classes de imagens ou de narrativas. Alguns webdocumentários do jornal argentino *Clarín* utilizavam imagens transitivas, bem como o que hoje está sendo chamado de documentário expandido.

Embrião narrativo e imagem transitiva conversam muito com o conceito de imagem complexa de Josep M. Català. Para ele, a imagem complexa combina o interno e o externo, o fixo e o móvel, o espaço e o tempo, o subjetivo e o objetivo. A imagem complexa não é mimética nem ilustrativa, é uma imagem interativa que pretende resolver a dualidade entre arte e ciência. A imagem não pode ser simplesmente ilustração de conhecimento expressado mediante a linguagem verbal; precisa ser cogestora do conhecimento, implicando estética e poética.

A obra de Català foi uma das principais referências do grupo de pesquisa de Comunicação e Cultura Visual do CNPq, por mim criado em 2006, junto ao mestrado em Comunicação da Cásper Líbero; e funcionou até o final de 2015. O grupo de pesquisa promoveu seminários, publicou livros e trouxe Català em duas oportunidades, em 2011 e 2012. Català ministrou aulas e palestras na Cásper Líbero e também na PUC-SP e na ECA-USP. O conceito de *imagem complexa* tem grande operacionalidade para a pesquisa de imagens impressas e principalmente para as imagens digitais e foi referência essencial para muitos dos meus orientandos.

Quero citar meus queridos interlocutores: Miriam Moreira Leite, João Alexandre Barbosa, Ecléa Bosi, Eduardo Peñuela, Lucia Santaella, Thereza Pagani, Sonia Luyten, Claudio Novaes Coelho, Fernando de Tacca, Ana Mae Barbosa, Josep M. Català. Também quero me desculpar por falar tanto em visualidades e usar só o verbal neste depoimento.

* * *

Acredito no jornalismo como forma de conhecimento. Acredito no texto verbal e acredito no texto visual. Tempo e espaço foram alterados substancialmente nas últimas décadas. Para o jornalismo acompanhar a velocidade e a multiplicidade de comunicadores há que trabalhar texto e imagem. Estamos vivendo na cultura da tela e da tela móvel, em que os contrários coabitam:

passado, presente e futuro estão misturados. Talvez estejamos enfrentando uma crise de memória. Luto por embriões narrativos, por imagens transitivas. Talvez a imagem complexa e o jornalismo ainda possam continuar desenhando linhas do tempo. Talvez ainda possam fazer narrativas transformadoras.

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. Membro da Equipe SiteEducativa. E-mail: acarambi@usp.br

A revista Comunicação e Educação tem como objetivo dialogar com o público sobre esse espaço, já construído, onde Educação e Comunicação se encontram. Trata-se de um espaço cuja ação está presente em cada sala de aula, em cada grupo de pessoas, em cada um de nós.

E por que podemos afirmar que Comunicação/ Educação é um espaço já construído? Como diz Paulo Freire, nós vivemos no mundo e com o mundo. E que mundo é esse? É aquele que é trazido até o horizonte de nossa percepção, até o universo de nosso conhecimento.¹ (Baccega, Maria A.)

A organização das atividades dessa edição da revista não poderia deixar de mencionar a terceira versão da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico: Base Nacional Currículo Comum (BNCC)² que acaba de ser divulgada ao público pela mídia. A necessidade do documento está definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, que determinam que o governo federal estabeleça uma Base Nacional Comum Curricular para todas as etapas da educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Explicando, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Segue a LDB que estabelece que o sistema nacional de educação terá como um de seus fins “a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social” e que, no destaque de Soares (1995), certamente contribuirá “o desenvolvimento de critérios de leitura crítica dos meios de comunicação social” (art. 36, V)³

O documento adota dez competências gerais, que se inter-relacionam e passam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica,

1. BACCEGA, Maria Aparecida. *Do mundo editado à construção do mundo*. Comunicação & Educação, CCA/ECA/USP, São Paulo Ed. Moderna, n. 1, p. 7-14, set./dez. 1994.

2. BNCC. Disponível em <www.observatorio-doensinomedio.ufpr.br/disponibilizada-a-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-pelo-mec>. Acesso em: 24 abr. 2017.

3. SOARES, Ismar de Oliveira: *A nova LDB e a formação de profissionais para a inter-relação comunicação/educação*. Comunicação & Educação, CCA/ECA/USP, São Paulo, Ed. Moderna v. 2. n. 2, 1995.

sobrepondo-se e interligando-se na construção de conhecimentos e habilidades e na formação de atitudes e valores.

No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla. Assim, ser competente na proposta significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. Segundo as propostas da base a adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos.

Com os artigos desta edição, vamos propor uma reflexão centrada na Educomunicação e conhecer, segundo Soares (2016)⁴, informações sobre os possíveis processos de aproximação entre a Comunicação, suas linguagens e tecnologias e a Educação Básica, presentes nas competências propostas na terceira versão da BNCC.

Começamos com o artigo do analista digital, consultor, jornalista e pesquisador Damian Radcliffe "A importância dos dados para o jornalismo local". Nesse artigo, ele defende que o jornalismo de dados pode gerar grande impacto em nível local, e embora esse tipo de comunicação seja menos dominante do que em nível nacional, existem diversos exemplos e oportunidades de boas práticas que devem ser observadas.

O artigo de Mariana Pícaro Cerigatto e Lígia Beatriz Carvalho de Almeida, "Educação para a comunicação e redes sociais: proposta de trabalho com a linguagem cinematográfica discute o avanço das tecnologias em rede, a importância da educação para os meios de comunicação, a Educomunicação ou educação para a mídia. Apresenta proposta de atividades para a Educomunicação que utiliza as redes sociais, sob a ótica de aprendizagem colaborativa. Como contraponto, temos o artigo de Marco Antônio Bin, "As periferias digitais: mobilização para além da resistência", que, recuperando os sentidos da segregação urbana que define a desigualdade social e econômica na região metropolitana de São Paulo, propõe discutir a realidade das periferias a partir da incorporação da tecnologia digital.

Os quadrinhos e *fanzines*, que fecham as atividades da seção, tem como referência o artigo "Educomunicação: Histórias em quadrinhos e fanzines no ensino de Artes" de Roberto Elísio dos Santos que propõe a utilização de histórias em quadrinho no processo educativo, em particular nas aulas de Artes, e ajuda a estudar a relação com as competências apresentadas para a área de Artes na terceira versão da BNCC, em que tal área do conhecimento é lembrada como patrimônio histórico e cultural da humanidade⁵.

As atividades nesta edição estão organizadas nos seguintes temas:

- Jornalismo: do local ao global: apuração e contextualização dos dados
- Redes sociais sob a ótica da aprendizagem colaborativa
- Quadrinhos e *fanzines* no ensino de Artes

4. 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. BNCC, 2017, p. 151. Disponível em: <www.observatorioadoensinomedio.ufpr.br/disponibilizada-a-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-pelo-mec>. Acesso em: 24 abr. 2017.

PRIMEIRA ATIVIDADE

Jornalismo: do local ao global, apuração e contextualização dos dados

A atividade está organizada para os cursos de graduação de Comunicação e Jornalismo, Pedagogia, cursos de licenciaturas das diferentes áreas e alunos do ensino médio. Tem como apoio o artigo “A importância dos dados para o jornalismo local” de Damian Radcliffe, que aborda a importância do jornalismo local e do jornalismo local de dados. Para o autor, esse tipo de comunicação pode fornecer informações mais significativas para o dia a dia dos leitores do que a cobertura oferecida pela mídia nacional.

Está organizada na seguinte sequência didática:

1. Leitura do artigo, fazendo o destaque para as seguintes afirmações:

- A quantidade de informação que é criada — e cada vez mais publicada — sobre nós e sobre nosso meio vem crescendo exponencialmente.
- Agências governamentais, empresas comerciais, mecanismos de busca e redes sociais agora geram quantidades substanciais de dados valiosos sobre nosso comportamento, preferências e localização geográfica.
- Normalmente, muito desse esforço de criação de dados possui uma forte dimensão internacional ou nacional, com publicações como *The Guardian* e *ProPublica*.
- No entanto, é visível o valor jornalístico, público e cívico que o jornalismo local de dados pode fornecer quando bem-feito.

2. Fazer a discussão das afirmações levando o grupo a uma tomada de consciência e uma síntese.

3. Em grupos discutir os itens abaixo, abordados no artigo

- O que é o jornalismo local e local de dados? Analise alguns exemplos apresentados pelo autor.
- Por que o autor retoma o jornalismo de dados como hiperlocal de dados? Quais suas características?
- Que relações o autor apresenta entre as dimensões: local e nacional?

4. Com as informações retiradas, que considerações são possíveis estabelecer entre o jornal de dados e o jornal nacional, tendo como panorama o Brasil.

5. Analisar alguns dados de sua cidade, em jornal local, que se transformaram em notícia nacional. Sugerimos um evento recente do Beco do Batman⁶, em São Paulo, observar a importância da apuração dos dados que é apontada no item: *Determine sua abordagem caso a caso.*

6. VIVIAN, R. Moradores dizem que Beco do Batman virou ponto de sexo, drogas e pancadão. Disponível em <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/moradores-dizem-que-beco-do-batman-virou-ponto-de-sexo-drogas-e-pancadao.ghtml>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

Lembrar a consideração do autor que “quando bem utilizada, a mídia local pode aproveitar o jornalismo de dados para informar o público, apoiar campanhas e angariar novos *insights* sobre o interesse do seu público”.

SEGUNDA ATIVIDADE

Redes sociais sob a ótica da aprendizagem colaborativa

O artigo “Educação para a comunicação e redes sociais: proposta de trabalho com a linguagem cinematográfica” de Mariana Pícaro Cerigatto e Lígia Beatriz Carvalho de Almeida, subsidia esta atividade que, segundo as autoras, pretende apresentar uma proposta que utiliza as redes sociais como espaços de encontro e construção de conhecimento e mostrar que é possível trabalhar com os conteúdos que visem a Educomunicação, sob uma ótica da aprendizagem colaborativa.

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. Fazer a leitura do artigo e nesse momento destacar as afirmações do texto:

- As ferramentas digitais da então Web 2.0, a segunda geração da internet — em que o usuário da informação também se torna produtor de conteúdo — mudaram a forma de comunicação com os outros e nossa experiência *on-line*.
- A Web 2.0 reconfigura o cenário entre emissor e receptor, o que Lemos⁷ chama de liberação do polo de emissão.
- Para Siqueira⁸, “[...] tanto mais inseridas estarão as pessoas quanto mais puderem acessar, avaliar e produzir conteúdo usando essas tecnologias e linguagens”.
- Por ter recursos como fóruns de discussão, *chats*, *wikis* e *blogs*, o cenário reforça a oportunidade para que se exercite a chamada “inteligência coletiva”, apontada por Lévy (2003)⁹.

Discutir em grupo as afirmações acima, fazer síntese das ideias identificando o que entendem por Web 2.0 e se conhecem seus recursos.

2. Com as considerações, analisar como as autoras apresentam a construção do conhecimento colaborativo e quais as ressalvas apresentadas para o sentido pedagógico.

3. Qual a visão das autoras sobre Educomunicação e como a relacionam com a escola básica? Consultar a terceira versão do BNCC e as considerações de Soares (2015)¹⁰.

7. LEMOS, André. Cibercultura e remix. In: *Seminário Sentidos e Processos*. São Paulo, Itaú Cultural, agosto de 2005.

8. SIQUEIRA, A. B. Educação para a mídia como política pública: experiência inglesa e proposta brasileira. *Comunicação e Política*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, 2007, p. 89.

9. LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 2003.

10. SOARES, I. O. *Base Nacional Comum Curricular: Existe Espaço para a Educomunicação e a Mídia Educação no novo projeto do MEC?* São Paulo: Issu, 2015.

Em grupos conversar sobre os recursos apresentados pelas autoras em suas atividades, como Facebook, YouTube, Wikia, Filmow, e segundo elas outras ferramentas que podem ser integradas ao Facebook como Cacao.

4. Discutir o Quadro 1 com a proposta das atividades que utilizam esses recursos.

Com essas informações sugerimos a leitura do artigo de Marco Antonio Bin, “As periferias digitais: mobilização para além da resistência” que apresenta alguns espaços digitais que expressam a atuação de coletivos das periferias e de ação mobilizadora que constitui sua linguagem cultural e política.

5. Nos mesmos grupos, fazer a leitura dos coletivos apontados pelo autor cuja atuação se dá no espaço urbano periférico. Analisar esses coletivos quanto ao acesso aos recursos tecnológicos apontados no item 4.

Retomamos os coletivos abordados pelo autor: *Mulheres de Luta* — Pretas Peri e Nós, Mulheres da Periferia (redes digitais); *A força da poesia* — Sarau da Cooperifa e Sarau do Grajaú (*blog*); Rede de Comunidades do Extremo Sul de SP e MLB (Movimento de Luta nos Bairros, Vilas e Favelas) (vídeos).

TERCEIRA ATIVIDADE

Quadrinhos e fanzines no ensino de Artes

A necessidade de que os espaços escolares ofereçam experiências cognitivas que valorizem as relações sociais, respeitando o direito do jovem à comunicação e à informação, o artigo “Educomunicação: Histórias em quadrinhos e *fanzines* no ensino de Artes” de Roberto Elisio dos Santos propõe a utilização de histórias em quadrinho no processo educativo, em particular, nas aulas de Artes.

A atividade é destinada aos professores de Artes, alunos do ensino médio e, também, professores das áreas de Linguagens. Está organizada na seguinte sequência didática:

1. Fazer a leitura do artigo em grupo e consultar na LDB (1996)¹¹ os artigos que apresentam a mudança da perspectiva conteudista e fragmentada para uma visão interdisciplinar de ensino sobre o tema

2. Consultar na terceira versão da BNCC a área de linguagens, em especial Artes, que é apresentada como patrimônio histórico e cultural da humanidade — a versão, apesar de ser destinada ao ensino fundamental, traz as competências que são próprias da área em geral e relacionar com as ideias abordadas no artigo.

11. LDB, Lei de Diretrizes e Bases 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2017.

3. Verificar a convergência entre a proposição da área de Artes como patrimônio histórico e cultural da humanidade e as correspondências estéticas entre HQs e as vanguardas modernas da Arte, abordadas no artigo.

4. Solicitar que os alunos em grupo discutam as relações estéticas das HQs com: o dadaísmo, o expressionismo e o art nouveau. Sugerimos que pesquisem as características das relações estéticas apresentadas e comparem com as considerações do autor, fazendo um paralelo com quadrinhos disponibilizados nas livrarias e bancas de revistas.

5. Organizar os alunos em dupla e propor a criação de *fanzines* de quadrinhos sobre seus assuntos de interesses. Começar conversando sobre o que caracteriza os *fanzines*, como surgiram e qual é seu público no Brasil.

6. Fazer a exposição das produções em várias plataformas: mural, jornal da escola, Facebook etc.