

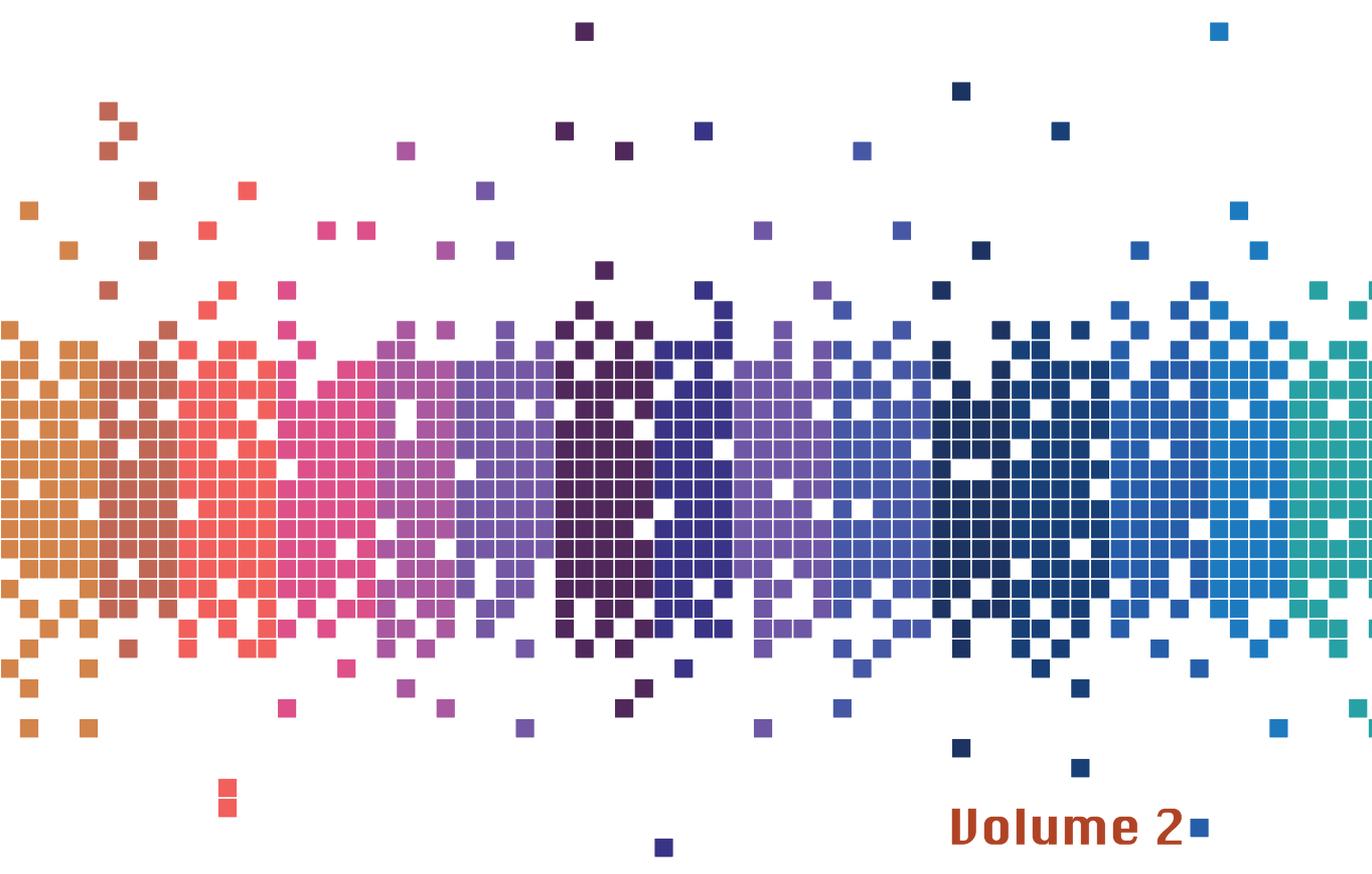
# Série Comunicação e Educação

Eliana Nagamini  
organizadora

Volume 2

Processos educativos na  
interface Comunicação  
e Educação

Série  
**Comunicação  
e Educação**



**Volume 2**



## **Universidade Estadual de Santa Cruz**

---

### **GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA**

RUI COSTA - GOVERNADOR

### **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**

WALTER PINHEIRO - SECRETÁRIO

### **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ**

ADÉLIA MARIA CARVALHO DE MELO PINHEIRO - REITORA

EVANDRO SENA FREIRE - VICE-REITOR

---

### **DIRETORA DA EDITUS**

Rita Virginia Alves Santos Argollo

#### **Conselho Editorial:**

Rita Virginia Alves Santos Argollo – Presidente

André Luiz Rosa Ribeiro

Andrea de Azevedo Morégula

Adriana dos Santos Reis Lemos

Evandro Sena Freire

Francisco Mendes Costa

Guilhardes de Jesus Júnior

José Montival de Alencar Júnior

Lúcia Fernanda Pinheiro Barros

Lurdes Bertol Rocha

Ricardo Matos Santana

Rita Jaqueline Nogueira Chiapetti

Samuel Leandro Oliveira de Mattos

Sílvia Maria Santos Carvalho

---

# Série Comunicação e Educação

**Eliana Nagamini**  
organizadora

**Volume 2**

Processos educativos na  
interface Comunicação  
e Educação

Ilhéus - Bahia

**edits**  
Editora da UESC

2016

©2016 by ELIANA NAGAMINI

Direitos desta edição reservados à  
EDITUS - EDITORA DA UESC

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,  
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional,  
conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

### **PROJETO GRÁFICO E CAPA**

Alencar Júnior

### **DIAGRAMAÇÃO**

Deise Francis Krause

### **REVISÃO**

Gabriela Amorim de Santana

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

- Q5      Processos educativos na interface Comunicação e Educação / Eliana Nagamini, organizadora. – Ilhéus, BA: Editus, 2016.  
306 p. – (Série Comunicação e Educação; v. 2).

Inclui referências.

ISBN: 978-85-7455-412-9

1. Comunicação. 2. Comunicação e educação. 3. Comunicação – Estudo e ensino. 4. Comunicação – Pesquisa.  
I. Nagamini, Eliana. II. Série.

CDD 302.2

---

### **EDITUS - EDITORA DA UESC**

Universidade Estadual de Santa Cruz  
Rodovia Jorge Amado, km 16 - 45662-900 - Ilhéus, Bahia, Brasil  
Tel.: (73) 3680-5028  
[www.uesc.br/editora](http://www.uesc.br/editora)  
[editus@uesc.br](mailto:editus@uesc.br)

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

## SUMÁRIO

Apresentação | 9

### **PARTE 1** **PROCESSOS EDUCATIVOS E OS** **MEIOS DE COMUNICAÇÃO**

<b>Educomunicação e a prática pedagógica educ comunicativa: a mediação das TIC no Ensino Fundamental II em Escolas Públicas de Florianópolis</b> Ademilde Sartori Elias Said Hung Patrícia Justo Moreira Eduardo Mendes Silva	13
<b>“Tudo tem seu lado bom e seu lado ruim”: usos e abusos da internet/computador</b> Sérgio Luiz Alves da Rocha	27
<b>O processo de aprendizagem dialógico em uma TV Universitária</b> Rita Virginia Argollo Betânia Vilas Bôas Barreto	47
<b>Concepções sobre TVE e um estudo sobre as TVs educativas e as escolas em Minas Gerais</b> Cláudio Márcio Magalhães Izabella Fonseca Costa Luiz Cláudio França Santos Magalhães	67
<b>Estado da arte da pesquisa sobre TV Universitária</b> Ana Paula Vieira de Souza Edgar Rebouças	83
<b>Estudo de recepção de telejornal em sala de aula - uma provocação a respeito do estado da arte</b> Rosa Maria Cardoso Dalla Costa Everton Luiz Renaud de Paula	101

A educação no Jornal da Globo: um olhar complexo Cristiele Magalhães Ribeiro	111
Publicidade, consumo e re-interpretações infantis Mônica Fantin Juliana Costa Muller Lyana T. Miranda	127
Comunicação e Educação: narrativas midiáticas, consumo e cidadania no discurso dos professores e alunos do Ensino Médio Dayse Maciel de Araujo Rosana Grangeiro Barreto Felipe Correa de Mello	145
<b>PARTE 2</b> <b>REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS:</b> <b>NARRATIVAS EM LINGUAGEM VISUAL/AUDIOVISUAL</b>	
Linguagem audiovisual no Ensino Médio: adaptações de contos da literatura brasileira por alunos Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte Daniele Ribeiro Fortuna	165
A literatura no YouTube: adaptação audiovisual produzida por alunos Eliana Nagamini	177
Experimentando teorias e práticas inventivas na aprendizagem da produção audiovisual Alita Villas Boas de Sá Rego	193
O audiovisual na educação brasileira: do cinema educativo às mídias digitais Danielle Divardin	211
Do Harlem ao Pelourinho: caminhos que se cruzam através de uma história de esperança Lívia Sampaio	227

<b>Todo audiovisual pode ser educativo: a comunicação sensível a partir do metáforo</b> Vanessa Matos dos Santos	243
<b>Fruição do audiovisual no ambiente escolar em tempos de hiperconexão. A apropriação das linguagens midiáticas na educação</b> Soraya Maria Ferreira Vieira Luana Casilho Moreira João Mateus Cunha Diniz Arantes	259
<b>Contribuições dos desenhos animados para a Educação Ambiental em sala de aula</b> Iris Tomita	273
<b>Narrativas em quadrinhos: tensionamentos entre ficção e realidade no processo educacional</b> Débora Paz Menezes Rafael Hoff	283
<b>Narrativas sobre a educação: representações coletivas do professor, do aluno e da sala de aula</b> Rogério Pelizzari de Andrade	295

Os artigos publicados nesta coletânea foram apresentados no GP Comunicação e Educação do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação/Intercom, promovido pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, realizado no Rio de Janeiro, em 2015.

O Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação integra a Divisão Temática Interfaces Comunicacionais, da Intercom. Os estudos apontam referenciais teóricos e metodológicos que permitem compreender as interferências dos processos comunicacionais nos modos de aprender e ensinar, em espaços educativos formais, informais e não formais.

Para esta publicação, os artigos sofreram pequenas modificações, atualizando dados ou acrescentando informações e reflexões decorrentes das contribuições teóricas e metodológicas dos pesquisadores.

O volume 1 - **Questões teóricas e formação profissional em Comunicação e Educação** - inicia com estudos sobre a “Construção epistemológica na interface Comunicação e Educação”, em que são operados termos como Educomunicação, Mídiaeducação, Transmídiação ou Comunicação/Educação. Trazem contribuições teóricas que, para além dos conceitos utilizados, procuram refletir acerca das interfaces envolvidas nos vínculos da Comunicação com a Educação. Já os “Processos educacionais e comunicacionais para formação do profissional de Comunicação” discutem metodologias afeitas ao aprender e ensinar na graduação e cursos de extensão.

O volume 2 - **Processos educativos na Interface Comunicação e Educação** - apresenta artigos com enfoque nos “Processos educativos e os meios de comunicação” voltados a verificar quais são as interferências dos meios de comunicação no contexto educativo. Em “Narrativas em linguagem visual/audiovisual: reflexões sobre práticas educativas” destacam-se estudos

sobre a presença de discursividades produzidas pelos meios de comunicação em que se operam linguagens verbais e não verbais e podem compor atividades didático-pedagógicas.

No volume 3 - **Práticas educativas e interatividade em Comunicação e Educação** – em “Projetos e práticas comunicacionais em espaços educativos”, os artigos mostram a presença da Comunicação como possibilidade de ampliação da participação cidadã e de preservação dos Direitos Humanos, desde que implicada com perspectiva educativa emancipadora. Em “Interatividade, tecnologia e ensino”, os espaços virtuais são tratados como lugares dos novos modos de aprender e ensinar que exigem outro olhar para a importância do letramento digital.

O desafio para reunir diferentes pesquisadores, marcados por diferentes experiências e perspectivas, tornou-se profícuo por fornecer aos estudiosos da interface Comunicação e Educação um conjunto relevante de textos, que certamente contribuirão para o avanço em nossa área de pesquisa.

Nesta empreitada, vale destacar agradecimentos especiais ao Prof. Dr. Adilson Odair Citelli pela presença constante nos Congressos e o incentivo às novas publicações decorrentes desses debates; à Rita Virginia Argollo, Diretora da Editus (UESC), pelo acompanhamento e publicação dos artigos, abrindo a série Comunicação e Educação. Também para Ana Luisa Zaniboni Gomes e Cláudia Maria Moraes Bredarioli pela leitura crítica dos artigos que foram apresentados no ano de 2015.

**Eliana Nagamini**

Coordenadora do GP Comunicação e Educação  
Intercom (2014-2015)

# PARTE 1

## Processos educativos e os meios de comunicação

# Educomunicação e a prática pedagógica educomunicativa: a mediação das TIC no Ensino Fundamental em Escolas Públicas de Florianópolis<sup>1</sup>

*Ademilde Silveira Sartori<sup>2</sup>*

*Elias Said Hung<sup>3</sup>*

*Patrícia Justo Moreira<sup>4</sup>*

*Eduardo Mendes Silva<sup>5</sup>*

Nas últimas décadas, percebe-se que governos nacionais e locais têm promovido um maior investimento para melhorar a aquisição de equipamentos de

---

1 Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação, XV Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto atualizado para esta publicação.

2 É doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/Udesc), professora das disciplinas “Educação e Comunicação” e “Educação, Comunicação e Cibercultura”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Udesc), líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia/Educom Floripa (CNPq/Udesc) e coordenadora do Laboratório de Mídias e Práticas Educativas (Lampe/Udesc). Membro fundador da Associação Brasileira de Educomunicação (ABPEducom). Contato: ademildesartori@gmail.com

3 É doutor em Ciências da Informação. Professor e pesquisador vinculado à Universidad Del Norte de Barranquilla, Colômbia. Coordenador do Observatório de Educação do Caribe Colombiano vinculado à mesma universidade. Contato: saide@uninorte.edu.co

4 Doutoranda em Educação e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/Udesc). Pedagoga. Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia/Educom Floripa (CNPq/Udesc) e do Laboratório de Mídias e Práticas Educativas (Lampe/Udesc). Membro da Associação Brasileira de Educomunicação (ABPEducom) Contato: patriciajustomoreira@gmail.com

5 Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/Udesc). Especialista em Gestão da Educação pela Faculdade Pitágoras (2010), pedagogo pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2011), bacharel em Design pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005) e graduando em Artes Cênicas também pela Universidade Federal de Santa Catarina. Integra o grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia/Educom Floripa (CNPq/Udesc). Contato: eduardosilva294@gmail.com

computação e conexões com a internet nas instituições públicas de ensino no Brasil. Exemplos de políticas públicas envolvendo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a educação no país podem, de forma resumida, ser inicialmente listadas com o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º graus, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). É com o citado programa que, em 1986, este Ministério inicia mais fortemente seus esforços para equipar escolas com computadores e suportes informáticos, investindo em formação e infraestrutura para as Secretarias Estaduais de Educação, escolas técnicas e Universidades. Seguindo, em 1989, o MEC institui o Programa Nacional de Informática na Educação (Proninfe) com o objetivo de promover o desenvolvimento da informática educativa e seu uso nos sistemas públicos de ensino (1º, 2º, 3º grau e Educação Especial). Mais tarde, em 1997, o MEC reformula o Proninfe, que passa a ser o atualmente vigente Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). No ano de 2007, o MEC inicia o Projeto Um Computador por Aluno (ProUCA) em sua fase piloto, passando a ser Programa a partir da Lei nº 12.249, de 2010. E já em 2008, lança o Programa Banda Larga nas Escolas (PNBLE), investindo no acesso à internet para as escolas públicas, sendo esses dois últimos ações do ProInfo.

O documento da Unesco, intitulado *Padrões de Competência em TIC para Professores*, publicado também em língua portuguesa, tem como intuito suscitar discussões e fomentar debates sobre a capacitação dos professores para o uso de novas tecnologias em sala de aula. Os autores do documento afirmam que,

por intermédio do uso corrente e efetivo da tecnologia no processo de escolarização, os alunos têm a chance de adquirir complexas capacidades em tecnologia, sob orientação do principal agente, que é o professor. Em sala de aula, ele é responsável por estabelecer o ambiente e preparar as oportunidades de aprendizagem que facilitem o uso da tecnologia pelo aluno para aprender e se comunicar. Consequentemente, é essencial que todos os professores estejam preparados para oferecer essas possibilidades aos alunos (UNESCO, 2009, p. 1).

O presente artigo busca apresentar e discutir, à luz da educomunicação, aspectos relacionados ao uso das TIC nos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas de educação básica da cidade de Florianópolis, Santa Catarina. Para tanto, parte da análise de dados coletados junto a 576 professores que atuavam no sexto ano, durante o ano de 2014, nas redes públicas de ensino da capital catarinense. Neste trabalho, apresentamos uma

problematização sobre as associações entre a realização/participação desses professores em cursos de formação em TIC e o nível de desempenho auto-percebido em algumas competências envolvendo a inserção de TIC.

Os dados parciais apresentados neste trabalho, obtidos mediante aplicação de questionário estruturado, pertencem à pesquisa *Fatores associados ao nível de uso das TIC como ferramenta de ensino e aprendizagem nas instituições educativas públicas/oficiais da Colômbia e Brasil: caso Barranquilla e Florianópolis*, que foi desenvolvida em cooperação internacional entre o Grupo de Pesquisa EducomFloripa, Udesc, Brasil, coordenado pela Profa. Dra. Ademilde S. Sartori, e o Observatório de Educação do Caribe Colombiano, UniNorte, Colômbia, coordenado pelo Prof. Dr. Elias Said Hung.

## Aproximações Teóricas

Na complexidade do sistema educativo escolar estão inclusos, necessariamente, processos comunicativos que interferem direta ou indiretamente nos processos cognitivos e por consequência na sociedade. Podemos afirmar que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) potencializam os processos comunicativos e educativos, tendo em vista que ampliam suas possibilidades por meio de diversos dispositivos e linguagens dentro e fora da escola. A inserção das TIC nas instituições formais de ensino é uma pauta de ordem política, econômica, cultural e social, uma vez que na educação as escolhas são intencionais com base em fins pré-determinados.

De acordo com Martín-Barbero (1996), vivemos em meio a um ecossistema comunicativo, um ambiente tecnológico e comunicativo que nos envolve, que mistura múltiplas linguagens remodelando as formas de aquisição do saber e do conhecimento. Esse ecossistema será estabelecido de acordo com as vivências e com as relações estabelecidas nele. Ou seja, pode ser unidirecional, autoritário e anti-dialógico, sempre que a concepção de educação e/ou relação interpessoal for vertical, não possibilite o diálogo e nem a participação crítica. Nesta concepção, os professores são os detentores do conhecimento e o estudante um aluno (sem luz), uma “tábula rasa” na qual se inscrevem os saberes, e quem segue tal concepção utiliza como método de ensino o decorar, lembrar e repetir.

O ecossistema que nos interessa desenvolver e ampliar na escola – e a partir dela – é baseado em preceitos de respeito mútuo, de interação,

de inclusão, de diálogo e de participação crítica e colaborativa com fins à cidadania, no qual os professores são mediadores do conhecimento. Tal conhecimento é construído coletivamente, por meio da ação investigativa e da problematização. Assim, o ecossistema comunicativo no âmbito escolar será dialógico, podendo ele ser ampliado para os demais âmbitos sociais.

Na contemporaneidade, a prática pedagógica necessita levar em conta também as relações dos indivíduos e coletivos permeadas de TIC. Com relação às tecnologias, Soares (2011, p. 18) lembra que o que importa na constituição dos ecossistemas comunicativos não é a ferramenta disponibilizada em si, mas o tipo de mediação que tais tecnologias “podem favorecer para ampliar diálogos sociais educativos”.

Entre os desafios para a manutenção dessas “teias de relações” e a implementação de ações realmente dialógicas, democráticas e que estimulem a participação e o envolvimento de todos, Soares (2011, p. 37) destaca a necessidade de superação do modelo de comunicação, ainda em muitos casos vigentes, centrado na verticalidade entre emissor e receptor:

O obstáculo maior é, na verdade, a resistência às mudanças nos processos de relacionamento no interior de boa parte dos ambientes educativos, reforçada, por outro lado, pelo modelo disponível de comunicação vigente, que prioriza, de igual forma, a mesma perspectiva hegemonicamente verticalista na relação entre emissor e receptor.

Ressaltamos a importância da análise da interface entre Educação e Comunicação, pois, como destacou Sartori (2006, p. 01),

a aproximação Comunicação-Educação exige um novo pensar que reelabore modelos pedagógicos e novas estratégias de intervenção na sociedade que consigam responder aos processos mediáticos e educacionais contemporâneos. Esta exigência se coloca na medida em que tanto o desenvolvimento tecnológico, quanto as mudanças econômicas e sociais, como produtores de novos padrões culturais, têm colocado em pauta para a escola um re-posicionamento diante do que dela se exige: encaminhamentos intencionais que preparem as pessoas para a inserção crítica na sociedade.

Deste modo, refletir a respeito da interface existente entre Educação e Comunicação é imprescindível quando se pretende aproveitar ao máximo as potencialidades desses dois campos científicos, sendo o primeiro no âmbito das ciências humanas e sociais, e o segundo das ciências sociais

aplicadas. Esta interface é a área, ou campo, em que essas duas ciências interagem, entrecruzam-se, e que passa então a ser algo que não é mais pertencente ao pensar e ao fazer somente da Educação ou da Comunicação. Esta nova área interdisciplinar identificada passou a ser denominada no Brasil de Educomunicação.

A Educomunicação surge da percepção dessa interação a partir da práxis com fins de promover mudanças paradigmáticas que contribuam para o convívio social democrático, para uma produção e consumo crítico, para a promoção de uma cultura inclusiva. O surgimento dessa nova área implica em quebra de resistências, em abrir as duas áreas científicas para novas percepções, especialmente a mais antiga delas e que apresenta maior resistência, que é a Educação. A denominação Educomunicação, na América Latina, surge no movimento da educação popular e na comunicação popular, na educação informal e não formal, especialmente com ações voltadas à compreensão crítica das mídias à época (jornais, TV e rádio), e foi se ampliando com as possibilidades da internet que convergiu essas mídias e suas linguagens.

E é no universo de ações qualificadas como inclusivas, democráticas, midiáticas, criativas e consonantes com a perspectiva dialógica de educação – em que não há a transferência de saber, “mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1979, p. 69) – que Soares (2011, p. 22) identifica a Educomunicação como um:

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

Em muitos casos, as políticas públicas de inserção das TIC nas escolas, quando viabilizadas, estão possibilitando uma certa democratização do acesso e apropriação de docentes, discentes e familiares. Além de promoverem mudanças significativas nas práticas pedagógicas, nas linguagens, nas formas de se relacionar, nas formas de se comunicar e na construção de novos significados. Pois, entre outros fatores, destacamos que o uso das TIC pode possibilitar a ampliação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas que viabilizem a participação ativa, a dialogicidade, a criticidade, a produção coletiva de conhecimento, etc., o que se denomina prática pedagógica educacional.

Neste contexto, no caminho para o desenho de uma prática pedagógica específica e adequada ao modelo dialógico de comunicação, que Sartori (2012, p. 92) chama de Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) e a define como aquela que “pretende desenvolver ações voltadas ao desenvolvimento de autorias, de coautorias, de exercício de expressão criativa, da produção coletiva de saberes [...] eleva os índices de comunicação na escola”. Nesse sentido, Souza (2013, p. 198) afirma que a PPE:

1. Considera as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico;
2. Estabelece um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo;
3. Amplia as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade);
4. Preocupa-se com uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos;
5. Favorece uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida.

Dessa forma, a PPE pode ser compreendida como uma ação pedagógica realizada no contexto educativo, presencial ou virtual, destinada a criar e a fortalecer o ecossistema comunicativo dialógico e participativo, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das práticas pedagógicas incluindo as relacionadas ao uso dos recursos de informação no processo de ensino e aprendizagem.

## Aspectos da Pesquisa e Apresentação de Dados

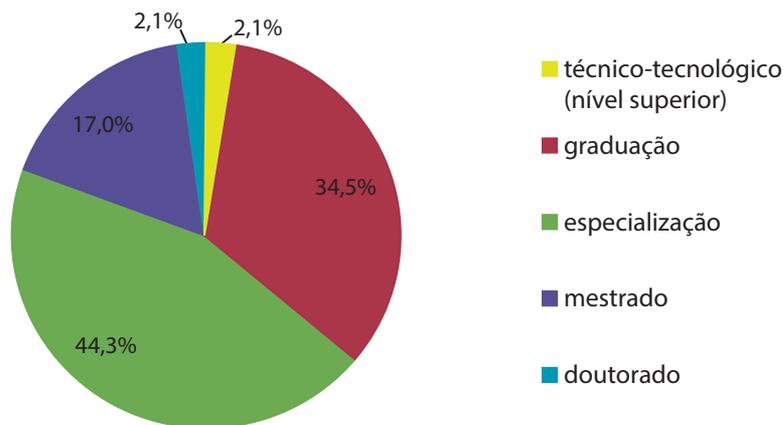
Apresentamos, nesta seção, aspectos que caracterizam os profissionais participantes da pesquisa e algumas associações identificadas por meio da aplicação do teste de estatística inferencial qui-quadrado<sup>6</sup>. Tratam-se de

---

<sup>6</sup> O software utilizado para auxiliar com os dados é o SPSS-IBM. Trata-se de um software estatístico e o qui-quadrado é aplicado quando se pretende verificar possíveis associações entre duas questões. Quanto mais próximo de 0,000 o resultado do teste qui-quadrado, mais significativa é a associação.

576 professores que atuavam no ensino fundamental, no ano de 2014, em escolas públicas (da rede municipal e estadual de ensino) da cidade de Florianópolis. Desses, 44,3% afirmaram possuir especialização como maior nível de formação, 17% indicaram o mestrado, 2,1% o doutorado e outros 2,1% indicaram como maior nível de formação o nível técnico ou tecnológico, sendo estes últimos professores atuantes nas salas de informática em escolas da Rede Estadual de Ensino.

GRÁFICO 1 – Maior Nível de Escolarização



Fonte: Pesquisa Fatores associados ao nível de uso das TIC como ferramentas de ensino e aprendizagem em escolas públicas de Colômbia e Brasil: caso Barranquilla e Florianópolis.

Ainda sobre a caracterização dos participantes, é necessário destacar que se tratam de professores licenciados em áreas distintas e que, por essa razão, possuem formações pedagógicas, e também quanto às TIC, bastante diferenciadas. São professores de História, Geografia, Física, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física, Matemática, Artes e ainda pedagogos ou técnicos em informática que trabalham nas salas de informática das escolas (ver Tabela 1).

Esses profissionais afirmaram possuir acesso a variados recursos tecnológicos e são usuários de redes sociais virtuais, especialmente o Facebook (74,7%). Sobre o uso de portais educativos, 43,3% responderam ter feito uso pelo menos uma vez nos seis meses que antecederam a aplicação do questionário.

Sobre a participação em curso de formação para o uso de TIC, 55,6% dos participantes disseram ter participado de algum curso de formação (ver Tabela 2).

TABELA 1 – Área de Formação e Atuação Profissional

<b>Respostas válidas</b>	<b>Área</b>	<b>Frequência %</b>	<b>% Acumulado</b>
	Física	4,2	4,2
	Matemática	11,6	15,8
	Letras/ Português	20,5	36,3
	Geografia	9,5	45,8
	Educação Física	5,8	51,6
	Ciências Sociais	1,1	52,6
	Ciências Biológicas	13,2	65,8
	Pedagogia	7,4	73,2
	História	15,8	88,9
	Música	6,3	95,3
	Informática	0,5	95,8
	Tecnologia da Informação	1,6	97,4
	Tec. Processos Gerenciais	0,5	97,9
	Letras - Inglês	1,1	98,9
	Letras - Espanhol	0,5	99,5
	Rede de Computadores	0,5	100,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>		

Fonte: Pesquisa Fatores associados ao nível de uso das TIC como ferramentas de ensino e aprendizagem em escolas públicas de Colômbia e Brasil: caso Barranquilla e Florianópolis.

Elaborada pelos autores.

TABELA 2 – Participação em curso de formação para uso de TIC

<b>Respostas válidas</b>		<b>Frequência %</b>	<b>% Acumulado</b>
	Sim	55,6	55,6
	Não	44,4	100,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>		

Fonte: Pesquisa Fatores associados ao nível de uso das TIC como ferramentas de ensino e aprendizagem em escolas públicas de Colômbia e Brasil: caso Barranquilla e Florianópolis.

Elaborada pelos autores.

Tendo em vista o investimento para inserção de TIC nas escolas, especialmente na última década, vemos que a formação para o uso pedagógico das mesmas não está alcançando a todos os profissionais da Educação Básica. Destacamos que muitos desses professores também atuam no Ensino Médio e, portanto, esse número também reflete nesta etapa da educação escolar.

Dos participantes que declararam não ter participado de alguma formação para o uso das TIC, 36,2% justificaram indicando que os horários dos cursos não eram compatíveis com os seus (ver Tabela 3); 34,8% declaram que desconheciam cursos sobre o tema. Mais da metade dos professores desconhece ou tem dificuldade de participar desses cursos por incompatibilidade entre os horários da oferta e sua disponibilidade.

Os participantes também foram questionados sobre como avaliam seus próprios desempenhos para 18 diferentes competências envolvendo o uso de TIC. Para cada um desses 18 itens, os professores marcaram um valor dentro de uma escala para caracterizar seu desempenho. As respostas nesta escala foram posteriormente agrupadas e categorizadas, indicando os desempenhos como “Baixo”, “Médio” e “Alto”. As 18 competências apresentadas para autoavaliação dos participantes estão apresentadas na Tabela 4. Utilizando o teste de estatística inferencial qui-quadrado verificamos existir associação entre a realização de formação específica para uso de TIC e o nível de desempenho autopercebido para 14 das 18 questões elencadas.

TABELA 3 – Motivo indicado para não participação em curso de formação para uso de TIC

		<b>Frequência %</b>	<b>% Acumulado</b>
<b>Respostas válidas</b>	Não considera necessário para seu desenvolvimento profissional	1,4	1,4
	Os conteúdos dos cursos que conhece não respondem às suas necessidades	4,3	5,7
	Os horários dos cursos não são compatíveis com os seus	36,2	42
	Não tenho conhecimento de cursos sobre o tema	34,8	76,8
	Não tenho aptidões com este tema	8,7	85,5
	Prioriza outros cursos de formação	14,5	100
	Total	100,0	

Fonte: Pesquisa Fatores associados ao nível de uso das TIC como ferramentas de ensino e aprendizagem em escolas públicas de Colômbia e Brasil: caso Barranquilla e Florianópolis.

Elaborada pelos autores.

TABELA 4 – Participação em curso de formação para o uso de TIC

<b>Competência</b>	<b>Qui- quadrado</b>	<b>Apresentou associação com a realização de curso de formação em TIC?</b>
Buscar e selecionar informações utilizando diferentes ferramentas TIC e fontes como buscadores, bibliotecas virtuais, repositórios, etc;	0,215	Não
Estabelecer comunicação com outros utilizando email, chat, fóruns, mensagens de texto, etc;	0,044	Sim
Moderar redes de aprendizagem e comunidades virtuais como, por exemplo, educared, RIVED, Dab-comunidades de prática, etc;	0,000	Sim
Participar em comunidades virtuais e redes de aprendizagem, por exemplo, educared, RIVED, Dab-comunidades de prática, etc;	0,016	Sim
Dinamizar os processos de ensino e aprendizagem utilizando recursos básicos de informática (planilhas de cálculo, processador de textos e de apresentação);	0,015	Sim
Buscar, selecionar e utilizar recursos educativos digitais;	0,003	Sim
Desenhar ambientes de aprendizagem que incorporem o uso de TIC como cursos virtuais, redes de trabalho etc;	0,002	Sim
Produzir recursos educativos digitais como áudio, vídeos, apresentações on-line, etc;	0,004	Sim
Publicar em blog ou sites seus próprios recursos educativos digitais;	0,000	Sim
Acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes por meio das TIC;	0,001	Sim
Utilizar as normas/leis para um manejo sadio e seguro da internet;	0,005	Sim
Utilizar as normas de propriedade intelectual existentes sobre uso de informação própria e alheia;	0,096	Não
Intercambiar aprendizagens, experiências e/ou investigações sobre o uso educativo de TIC;	0,000	Sim
Aproveitamento das redes sociais e Web 2.0 como Facebook e Youtube para o trabalho docente com seus estudantes;	0,006	Sim
Utilizar as TIC para apoiar processos de investigação referentes ao uso de bases de dados especializadas, ou publicações de resultados de investigações;	0,007	Sim
Usar dispositivos móveis (celular e tablets) para o desenvolvimento de atividades de ensino com seus estudantes;	0,016	Sim
Agilizar os processos de ensino e aprendizagem, utilizando recursos audiovisuais como TV e rádio;	0,150	Não
Aproveitamento de aplicativos para celular (apps) para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem com seus alunos.	0,160	Não

Fonte: Pesquisa Fatores associados ao nível de uso das TIC como ferramentas de ensino e aprendizagem em escolas públicas de Colômbia e Brasil: caso Barranquilla e Florianópolis.

A associação, dadas as características do banco de dados, é anunciada quando o valor do teste qui-quadrado para os valores em questão é igual ou menor a 0,05. Quanto menor o valor, ou seja, quanto mais próximo de zero, mais significativa é a associação entre as variáveis analisadas. Considerando isso, no caso da Tabela 4, as competências “Moderar redes de aprendizagem e comunidades virtuais como, por exemplo, educared, RIVED, Dab-comunidades de prática, etc.”; “Publicar em blog ou sites seus próprios recursos educativos digitais”; e “Intercambiar aprendizagens, experiências e/ou investigações sobre o uso educativo de TIC” foram, entre as 18 competências analisadas, as mais fortemente associadas à realização de cursos de formação em TIC.

A Tabela 5 apresenta maiores detalhes do cruzamento entre as respostas fornecidas pelos professores à questão sobre a realização de cursos de formação para o uso das TIC e suas avaliações quanto ao desempenho para a competência “Publicar em blog ou sites seus próprios recursos educativos digitais”, uma das três questões anteriormente destacadas.

A ocorrência de associação para a maioria das 18 questões permite compreender que mais acesso e, principalmente, mais formação para o uso das TIC representam uma forma para tornar o uso pedagógico das TIC mais consistente e efetivo no Ensino Fundamental em escolas públicas da cidade de Florianópolis. Ou seja, o investimento em formação para esses professores seria algo fundamental a fim de garantir um melhor uso pedagógico desses recursos já disponíveis.

Já quanto às competências “Buscar e selecionar informações utilizando diferentes ferramentas TIC e fontes como buscadores, bibliotecas virtuais, repositórios, etc.” e “Utilizar as normas de propriedade intelectual existentes sobre uso de informação própria e alheia” não demonstraram associação com a questão a respeito da realização de cursos de formação para uso das TIC, e a explicação para isso encontra-se no fato de ser a primeira competência algo usual, praticado e exercitado no dia a dia, independentemente de formação específica. Já a segunda questão, que abrange conteúdo e aspecto ético e técnico também em grande parte já é abordada na graduação em qualquer curso, tendo em vista ser uma norma que deve ser seguida para a escrita de textos acadêmicos, por isso, neste caso, não apresentou associação, pois não é necessário curso específico em TIC para tratar desse tema.

Assim, conclui-se que, para este perfil, tais associações encontradas entre o nível autopercebido para competências de uso das TIC e a formação para o uso dessas tecnologias em sala de aula, reforça a necessidade

de investimentos de toda ordem na oferta e na realização/participação de cursos voltados à inserção de TIC no âmbito das práticas pedagógicas. E isso implica na estrutura escolar como um todo para que seja viável tal realização dentro da carga horária desses professores. Como veremos a seguir, a oferta de formação em educomunicação a fim de que se ampliem os usos pedagógicos das TIC pode auxiliar sobremaneira na ampliação desses empregos de recursos digitais na escola, além de contribuir na construção de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e dialógicos na escola e para além dela.

## **A educomunicação e suas contribuições para a prática pedagógica com mediação de TICs**

Atualmente, cobra-se muito dos professores que eles tenham desenvoltura, criatividade e que inovem em suas práticas pedagógicas utilizando as TIC disponíveis no ambiente escolar. Existe ainda uma expectativa por parte dos estudantes para que as aulas sejam interessantes, dinâmicas e que façam uso das TIC para isso. Uma aposta de mercado também está inserida nesta proposta de uso nas escolas envolvendo a compra de equipamentos e serviços por parte dos governos e público em geral. Mas, sabemos também que o uso das TIC pode gerar além de uma “certa” inclusão, aprendizagens diversas, espaços de inter-relação, acesso a informações variadas e colaboração, contribuindo para o entendimento das mídias nos tempos atuais, entre outros inúmeros fatores.

Nesse sentido, o estudo da interface entre Comunicação e Educação se faz necessário em tempos de cultura digital, que por sua vez é de grande relevância social. A partir desta nova lógica sociocultural surge a necessidade de se rever as práticas pedagógicas.

Pensando a partir da perspectiva da educomunicação, novas estratégias educacionais necessitam ser criadas, ampliadas, a fim de que se consiga promover e facilitar o diálogo entre os pares das comunidades escolares e para além dela. Desta forma, uma Prática Pedagógica Educomunicativa pode vir a contribuir sobremaneira para que se utilizem as TICs em sala de aula de forma mais significativa, criativa, dinâmica e participativa. Deste modo, a educação escolar promove a cidadania participativa e crítica.

Neste contexto educacional, o uso das TIC pode vir a ser um grande meio de promoção de aprendizagens, de criação de novos conhecimentos, de um maior encantamento no processo de ensino e aprendizagem, conservando assim o encanto da educação escolar.

Entretanto, é preciso a compreensão de que as transformações das práticas sociais, especificamente da educação, não são espontâneas. De modo que as práticas educacionais convivem e conviverão com outras práticas, conforme o alerta de Soares (2011, p. 59):

é enganoso pensar que existam experiências “100%” educacionais, levando em conta que a prática da educação é processual e conversa necessariamente com o ecossistema em que é semeada. No caso, o projeto educacional convive com outras práticas, nem sempre dialógicas e construtivistas, sendo por elas influenciadas.

Finalizando, se “é sobejamente sabido que a leitura do mundo passa necessariamente pela leitura da comunicação” (SOARES, 2011, p. 54) e “se educação é comunicação” (FREIRE, 1979), torna-se fácil concordar com CiteLLi (2010): a questão central na busca por políticas emancipatórias de vida “está em atualizar as relações entre os sujeitos/agentes professores e alunos, atentando para as mediações patrocinadas pelas múltiplas circunstâncias comunicacionais que os circundam” (CITELLI, 2010, p.26). A educação prima por essa atualização, por essa relação.

## Referências

- CITELLI, A. O. Educação e Comunicação: implicações contemporâneas. *Comunicação & Educação*, ano XV, n.2. Maio/ago, 2010.
- FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MARTÍN-BARBERO, J. Heredando el Futuro. Pensar la Educación desde la Comunicación. *Nómadas*, Bogotá, septiembre, n. 5, p.10-22, 1996.
- SARTORI, A. S. A prática pedagógica educacional e a aprendizagem distraída: criando ecossistemas comunicativos pela mediação escolar. In: REGIS, F. ; AFFONSO, L. C. ; TIMPONI, R. (Orgs.). *Tecnologias de comunicação e cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- SARTORI, A. S. Inter-relações entre comunicação e educação: a educação e a gestão dos fluxos comunicacionais na educação a distância. *UNirevista*. Vol. 1, nº 3, 2006.

SOARES, I. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação.** São Paulo: Paulinas, 2011.

SOUZA, Kamila Regina de. **Desenhos animados e educomunicação: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da educação infantil.** 2013. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Linha de Investigação: Educação, Comunicação e Tecnologia) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2013.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores.** Tradução: Cláudia Bentes David, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210por.pdf>>. Acesso em 11 jul. 2015.

SÃO PAULO (SP). Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004. **Institui o Programa EDUCOM-Educomunicação pelas ondas do rádio, no Município de São Paulo.** São Paulo, SP, 2005.

# “Tudo tem seu lado bom e seu lado ruim”<sup>1</sup>: usos e abusos da internet/computador<sup>2</sup>



Sérgio Luiz Alves da Rocha  
Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), RJ

## Introdução

Há profundas relações entre a concepção de escolarização, da própria definição da identidade da instituição escolar, bem como de suas práticas, e o objeto cultural que denominamos livro, na sua configuração de *códex* (MARTÍN-BARBERO; REY, 2004; MACHADO, 1994). As mudanças na economia da produção dos livros, caminhando *pari passo* com o seu barateamento e a necessidade de escolarização, foram geradoras de algumas importantes modificações nas formas de aprendizado, marcadamente definidas pela necessidade de memorização e de recursos outros que possibilitassem a guarda das informações de acesso restrito, somente disponível nos poucos livros de propriedade dos professores.

O estabelecimento, no processo de ensino escolar, de uma concepção sobre o aprendizado que caminha do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, seguindo a lógica linear, bem como a associação do desenvolvimento psíquico/cognitivo ao processo de aquisição da escrita e da leitura, assim como a própria separação entre o mundo adulto e o mundo das crianças, são apenas algumas das características do processo escolar cujas raízes encontram-se na lógica do livro escrito.

Se o livro de certa maneira nos legou um conjunto de concepções que estruturam as práticas/saberes escolares, parece no mínimo aceitável

---

1 Parte de uma das falas da aluna Bruna sobre o computador.

2 Trabalho apresentado no GP Educação e Comunicação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

que no momento em que novas formas de comunicação ganham espaço na sociedade, novas questões serão propostas à instituição escolar. Assim, por exemplo, o surgimento da televisão e sua penetração entre os jovens gerou um mal estar na instituição escolar, que associou sempre civilidade/cultura/crítica à palavra escrita, em oposição à imagem, “superficial, manipulável e simplificadora”.

Mas nem bem a instituição escolar havia resolvido o dilema de sua relação com os produtos televisivos e já surgia o computador.

De início, parecia que o computador poderia ser enquadrado a partir dos mesmos argumentos direcionados à televisão. Mais eis que a associação do computador com a Internet fez que com que o computador não pudesse ser interpretado a partir da mesma lógica imagética direcionada à televisão: muito se lia – e se escrevia – nas telas do computador.

No momento em que realizei a pesquisa sobre algumas questões relacionadas às práticas de leitura, tive a oportunidade de discutir com alunos e professores as relações entre a leitura do livro ou do material impresso e a leitura na tela do computador. Encontrei entre as falas dos sujeitos algumas análises críticas em relação ao uso do computador/internet quando comparadas à leitura do livro impresso.

Um dos alunos, Michel, acredita que assistimos a um declínio da importância do livro impresso, à medida que houve um crescimento do uso do computador e dos artefatos culturais a ele relacionados.

Hoje em dia o livro é deixado muito de lado por causa da tecnologia. Antigamente, antes do computador, era tudo livro. Estudava no livro. Os adultos liam mais. Mas agora com esse negócio da internet, o senhor passa uma pesquisa, aí vai no Google pesquisa, aparece um monte de sites. Aí escolho um lá, leio rapidinho, [faço] um resumo, ponho para imprimir, entrego.

Durante a entrevista, Michel complementou essa sua fala dizendo que muitos jovens acessam a Internet e as redes sociais porque estão interessados apenas em ler seus recados. Segundo ele, esses mesmos jovens quando precisam “pegar um livro para ler, [...] não têm paciência de ficar parado lendo, mas ficam duas, três, quatro horas e tem gente que até vira a noite na internet”.

Michel avalia o passado da leitura como aquele tempo mítico onde ela teria sido uma prática intensa. A tecnologia/computador/internet teriam posto fim a essa era, criando a possibilidade de um tipo de leitura mais efêmera, superficial, realizada de modo ágil.

Da sua fala deriva uma diferença significativa entre os dois tipos de leitura. O livro apresenta-se como um objeto único diante de seu leitor, estando seu conteúdo restrito aos seus limites físicos. Diante dele, o leitor executa um trabalho que exige “paciência” e imobilização do corpo já que ele deve “ficar parado lendo”. Mas a tela disponibiliza ao leitor-navegador uma multiplicidade de informações, um “monte de sites”. O acesso a esses sites exige que o leitor-navegador execute movimentos de *click* no mouse, alternando-se entre janelas, abrindo-as ao mesmo tempo. Embora diante de um mesmo suporte, ele se depara com um conteúdo que é infinito, derivando talvez daí seu comportamento “impaciente”.

A questão da leitura na tela do computador aparece em outro conjunto de falas, reproduzidas a seguir.

As alunas Natália e Hayres, dizem que:

(Natalia) Eu acho que é mais fácil ler no livro. Porque no livro está ali, você está vendo.

(Hayres) Na biblioteca você pega assim [faz o gesto com as mãos], é engraçado. Na Internet você não acha que tem uma coisa física na mão, [não] tem uma coisa para pegar. Assim, estimula mais.

A professora Cláudia, de Língua Portuguesa, por sua vez diz que:

(Cláudia) [...] Eu não tenho saco pra baixar. Ficar baixando. Mas eu sei que tem sites.

(Sérgio) E para ler assim no computador, você acha que ler no computador é diferente de ler o livro impresso?

(Cláudia) É, é bem diferente. É bem diferente porque você ler um livro impresso tem um outro sabor. Você se aninha, cria um ninhozinho. Deita na sua cama, vai ler. É um ninho. É um outro sabor. Acho a Internet mais fria. O livro você deita, você vira a folha, você manuseia.

Já as alunas Bruna e Fernanda, afirmam:

(Bruna) [...] O ruim é ler no computador.

(Sérgio) Isso que ia perguntar, se há diferença de ler no computador e ler no livro.

(Bruna) Com certeza. Primeiro que eu adoro ler. Eu não posso ver um livro com aquela capa novinha que me dá logo vontade de ler.

Se tiver velho assim, a história tem que ser boa pra eu pegar. Porque senão eu vejo aquele livro novinho e dá vontade de ler. E no computador não. Já dói a vista. Você tem que ficar ali parado na frente. Às vezes, se não for laptop então, tem que ficar sentada, e eu adoro ler deitada também.

(Sérgio) O livro facilita?

(Bruna) É, facilita.

(Fernanda) Pode ler em qualquer lugar. [...]

(Bruna) Não acho nem [difícil] de manusear. Eu acho mais incômodo só, ler no computador. Para mim, eu não tenho muita dificuldade com tecnologia, então eu acho até prático você baixar um livro e ler no computador. Só que eu acho melhor, eu gosto mais de ler o livro encadernado.

As alunas Vanessa e Lívia comentam:

(Vanessa) Quando eu comecei a ler os livros do Crepúsculo, o primeiro eu li na internet. Agora que comprei o segundo e estou começando a ler o livro. [...] Li a metade na internet e agora a outra metade eu estou lendo no livro. [...]

(Sérgio) E ler na internet é pior ou melhor do que ler no livro?

(Vanessa) Ah, é pior, ainda mais que eu uso óculos.

(Lívia) Os livros do Harry Potter eu li tudo na internet, depois é que eu comprei.

(Vanessa) Cansa muito a vista, mas é legal.

[falam todos juntos e não é possível entender]

(Lívia) Eu acho que o livro, eu não sei explicar, mas você pegar o papel do livro, sei lá.

(Vanessa) E você pode levar o livro para qualquer lugar e ler.

E Marcela e Lucas, alunos, comentam que:

(Marcela) Não, eu até leio, assim, às vezes, é mais ler assim reportagem, no site, assim, vejo assim reportagem legal, aí leio. Eu uso muito computador. Eu acordo cedo e estou lá, mas assim ler livro. Eu já cheguei a baixar um livro do Machado de Assis, mas não [...] consegui ler não. Que é muito ruim. Eu baixei também outro dia *Pai rico, pai pobre*, mas não li. É muito ruim de ler.

(Sérgio) Por quê?

(Marcela) É chato, ainda mais na minha casa tem muito barulho, fica na sala, então minha mãe falando, alguém falando do lado lá, com a TV também ligada, você não presta atenção e também, poxa, você pegar, estar próximo de você e tal. Eu prefiro o livro o mesmo.

(Sérgio) E vocês o que pensam sobre essa questão? Concordam com a Marcela?

(Lucas) Com certeza. Acho que mais por uma questão do toque, da proximidade. Poder fazer o que você quiser. O computador, você tem que estar sentado olhando pra ele.

(Marcela) É você pode mudar de posição. Ler pra cá, ler deitado, ler sentado. No computador não, fica lá, lendo. Não pode pegar o monitor e... [a expressão corporal vai modificando-se à medida em que ela vai falando, expressando as possibilidades de posicionamento do corpo durante a leitura do livro impresso e a necessidade de fixação do corpo em uma posição quando do uso do computador].

Esse conjunto de falas aponta para uma série de questões relacionadas às práticas de leitura do livro impresso a partir de sua oposição à leitura feita na tela, que complementam as reflexões de Michel. A partir delas podemos elencar uma série de práticas associadas ao ato de ler, que corroboram a posição de Cavallo e Chartier (2002) quando afirmam que o ato de leitura não pode ser visto como “um invariante antropológico”. Pelo contrário, como depreendemos destas falas, a “leitura é sempre uma prática encarnada por gestos, espaços e hábitos” (CHARTIER, 2002, p. 6).

Vemos que se uma certa imobilidade corporal, física, é apontada por Michel como condição de leitura do livro, em algumas falas o fato de o computador ser um equipamento que não pode ser deslocado facilmente é avaliado como uma desvantagem quando comparado à mobilidade do objeto livro, em sua materialidade. O livro “está ali, você está vendo” e você “pega”, tendo “uma coisa física nas mãos”, “uma coisa para pegar”. “O livro encadernado” você pode levar para qualquer lugar, até mesmo para a cama, onde você “se aninha, cria um ninhozinho”, conferindo a essa leitura “um sabor”. Indo além da fala de Bruna, eu diria que além desse “sabor” ele pode ter um cheiro, como pode acontecer com o livro de “capa novinha”.

Em relação aos espaços de realização da leitura citados por Cavallo e Chartier, chamo atenção para as fotos das alunas Isabela e Samanta que retratam respectivamente o banheiro e uma árvore (Figura 1) existentes no espaço escolar como locais onde é possível o exercício da leitura. Para Isabela, no banheiro, a pessoa está “em seu momento reflexivo” onde ela, se

Figura 1 – Foto do banheiro, Isabela e foto da árvore, Samanta.



“não deu tempo de terminar de ler, carrega para o banheiro e se concentra melhor”. E ela complementa seu raciocínio dizendo.

(Isabela) Acho que todo mundo por mais que sinta assim vergonha, não exponha para os outros, mas sempre vai ter lá um tempinho. Tem gente que tem até uma montoeirazinha, um cestinho de revista e tal. Acho que até porque assim, por exemplo, não tem tempo de ler na vida assim. Aí aproveita lá e fica sabendo de uma notícia, viaja um pouco no que está sendo lido e tal. Ah, acho tão legal.

O professor André, de Língua Portuguesa, ao fazer suas fotos, perguntou se não poderia fazê-las em casa, porque gostaria de fotografar seu banheiro. O mesmo ocorreu com a professora Deise, de Biologia. A foto de Isabela conferiu visibilidade a uma prática comum de leitura.

A aluna Samanta, por sua vez, escolheu fotografar um local um pouco mais inusitado. Uma árvore. A escolha foi motivada porque “[...] locais com uma árvore me lembram a tranquilidade. E sinceramente, eu costumo ler em cima da árvore”. Ela comenta que infelizmente não é possível levar o computador para cima da árvore, mas que na casa de sua avó há um local que parece ter sido construído para a realização das suas leituras. Só há um cuidado a ser tomado: “o cocô dos passarinhos”. Ambas as imagens, a do banheiro e a da árvore, tornam visíveis um aspecto da leitura, relacionando-a à tranquilidade e à quietude.

Mas e a leitura no computador? Ler no computador é incômodo, “dói a vista” e ainda temos de ficar presos diante dele já que temos “de ficar parados”. Ao mesmo tempo, ao realizar a leitura “[n]a internet você não acha que tem uma coisa física na mão”, que possibilita a “questão do toque, da proximidade”, sentindo a experiência concreta de “pegar o papel do livro”

e sentir seu “sabor”. Não possibilitando esse tipo de relação, a leitura na internet é “mais fria”.

Como afirma Chartier (2002), está em jogo aqui uma nova maneira de ler, tornada possível pela nova forma de inscrição do texto na tela que é diferente daquele que se apresenta para o leitor moderno ou contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, que se vê diante de um texto organizado em cadernos, folhas e páginas.

O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler (CHARTIER, 1998, p. 13).

É visível nas falas essa ideia de que o texto impresso e o suporte através do qual ele é veiculado constituem uma unidade. Em contrapartida, as telas dos computadores tornam possível a circulação de uma infinidade de textos distintos, não havendo uma identidade entre esses textos e o suporte. Na cultura impressa, havia a possibilidade de estabelecer uma “ordem dos discursos” com base na materialidade do suporte: a carta, o jornal, o livro, etc. No mundo digital, a circulação de todos os textos em um único suporte, impossibilita o estabelecimento de uma distinção entre “os diferentes gêneros ou repertórios textuais que se tornam semelhantes em sua aparência e equivalentes em suas autoridades” (CHARTIER, 2002). Para Chartier (2002), nossas inquietações hoje estão relacionadas a essa perda dos antigos critérios que nos permitiam “distinguir, classificar e hierarquizar os discursos”<sup>3</sup> (CHARTIER, 2002, p. 109).

Mas, retornando à fala de Michel, ela nos propõe uma questão: Michel diz que os jovens ficam muitas horas diante do computador e até

<sup>3</sup> A questão da definição do que é um livro na era digital, embora não seja um tema que tenha surgido das falas, é aqui de grande relevância. Enquanto para alguns o livro é um objeto que permanecerá existindo por um longo tempo, por exemplo, Eco e Carrière (2010), outros autores pensam na mutação que ele sofrerá, por exemplo Machado (1994) e, outros, refletem sobre as possibilidades desse novo suporte Darnton (2010).

viram a noite. Mas, como ele mesmo afirma, os jovens fazem isso para ficar nas redes sociais. As falas acima e outras, indicam que mesmo apontando problemas na leitura mais intensa realizada no computador, ele também é utilizado para a leitura de livros como indicaram Bruna, Lívia, Vanessa, Dilcely e Thainá, por exemplo, ainda que a quase totalidade dos entrevistados afirmem que neste caso preferem a leitura do livro impresso.

Essa é uma questão relevante porque aponta para a possibilidade de diferentes práticas de leitura na tela de computador. O que não significa dizer que o mesmo texto lido no livro ou na tela enseje práticas semelhantes, uma vez que o suporte que disponibiliza o texto supõe práticas de leitura específicas (CHARTIER, 1994, 2002, 2003).

Mas não somente isso. Há também as especificidades relativas ao leitor, às suas práticas de leitura, que definem a forma de relação com esse novo suporte, como aponta a professora Sônia.

(Sônia) [...] Você lembra do *Speed Racer*?

(Sérgio) Lembro, claro.

(Sônia) [...] Eu ficava vendo *Speed Racer* lá sentada. Aí à medida que ele aumentava a velocidade ele começava a ver miragens, a ver coisas, lembra? Ele aumentava a velocidade ele via miragens, a paisagem mudava [...], eu era nova e ficava imaginando. Gente como é que pode a velocidade. [...] Agora aumenta a velocidade, que tudo em volta também muda. Essa velocidade está ligada à internet. Para você acompanhar a velocidade da internet, quer dizer essas novas formas [...], esse virtual todo, você tem que também estar acelerando você. Aí você acelera através de que? Da leitura e da escrita. Eu particularmente não sei ler na internet. Não tenho essa velocidade assim. As coisas assim [faz um gesto que parece significar união, junção]. Se for um texto, tem que parar, imprimir, aquela coisa antiga. Mas tem gente que lê aquilo com uma rapidez que eu: “Ué, já acabou de ler”. [...] Meu parâmetro é o meu filho porque é mais novo. “Que é isso Carlos Alberto você já leu isso daí?”. “Já mãe, pode mudar para outro”. Ainda estou lá no primeiro parágrafo. Você vê que isso tá ligado ao quê? À velocidade. A velocidade vai *tchom, tchom, tchom, tchom*, vai, vai, vai, aí vai te sugando, vai, sei lá. [...] Ou você se estrutura conforme – aí é o caso da internetês, que aí você vai abreviando para poder acompanhar, vai usando outros termos para poder se ter aquela mesma significação – ou você fica igual a mim, de repente você para, “poxa, deixa eu imprimir

---

4 Anime transmitido pela Rede Globo de Televisão durante a década de 70 que narra as aventuras de um jovem corredor, Speed Racer, ao volante de seu carro de corrida, o Mach 5.

isso aqui pra voltar ao meu linear”. Para mim o ponto chave dessa situação é a velocidade. A velocidade da comunicação, é velocidade [...] de tudo. Ela vai transformando, aí você ou vai se adequando aquilo ou não vai.

A fala de Sônia e as falas citadas anteriormente acentuam as diferentes características da leitura do livro impresso e da leitura na tela do computador. Elas podem ser complementadas com as análises sobre os três tipos de leitor<sup>5</sup> que Lúcia Santaella (2004) apresenta em seu estudo sobre os diferentes perfis cognitivos envolvidos em distintos atos de leitura: o leitor contemplativo, o leitor movente e o leitor imersivo.

O leitor contemplativo é aquele que pratica a leitura em retiro voluntário, mesmo quando está cercado de pessoas. Ele realiza essa atividade sentado, imóvel e em abandono. Uma leitura que tem no livro seu suporte privilegiado é essencialmente de “contemplação e ruminação”. Mas “por trás da aparente imobilidade, há produção silenciosa da atividade leitora” (SANTAELLA, 2004, p. 23). Citando Manguel, Santaella (2004) descreve o leitor como alguém envolvido em um processo complexo, no qual são mobilizados a percepção, a inferência, o julgamento, a memória, o reconhecimento, o conhecimento, a experiência e a prática intensa da atividade mental (MANGUEL, 1997, p. 54).

O leitor movente ou fragmentado é o que corresponde ao novo contexto da metrópole moderna. A vivência do homem na metrópole moderna é marcada pela fragmentação, pelo transitório, pelo excesso de estímulos, pela velocidade, pelo superficialismo. Nesse contexto, os novos meios de comunicação adquirem relevância cada vez maior: locomotivas, estações ferroviárias, telégrafo, telefone, jornais marcam um novo tempo e um novo ritmo para a produção e a circulação de pessoas e de informações.

O cenário da metrópole também se modifica com as redes de eletricidade, as lanternas a gás, os neons, as vitrines, os *boulevards*, os cafés, os museus, com a ampliação da lógica do consumo e da moda, que estetizam a vida cotidiana. Na moderna metrópole tudo perde a sua aura, transformando-se em mercadoria, fazendo nascer um tipo de percepção ligada ao instante presente, à proximidade das coisas, ao imediatismo. O passado perde o seu valor na medida em que o cidadão da cidade preocupa-se muito mais com a sua vivência. Em um mundo onde a novidade é definida pela substituição

---

5 A autora não desconhece a variedade das práticas de leitura.

das mercadorias, a publicidade e as imagens que ela produz ocupam a função de alimentar a ilusão de mudança, intensificando ainda mais o processo de mercantilização das coisas. As próprias imagens tornam-se mercadoria (SANTAELLA, 2004, p. 25-28).

É esse cenário constituído ao redor do homem moderno que, expondo-o a “uma multiplicidade infinita de imagens e registros, tipos, estilos e perfis urbanos”, torna possível a emergência de um novo tipo de leitor, o leitor movente ou fragmentado, “aquele que nasce com o advento do jornal e das multidões nos centros urbanos habitados de signos” (SANTAELLA, 2004, p. 29). Um leitor acostumado aos novos ritmos e ao movimento incessante da vida na moderna metrópole, que tornam os estímulos fugazes, distraíndo-se constantemente à medida em que trava contato com sensações fugidias, constituindo uma percepção instável e de intensidade desigual. Um leitor de linguagens “efêmeras e híbridas”, de “formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; leitor de direções traços, cores; leitor de luzes que se acendem e se apagam; leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se à aceleração do mundo” (SANTAELLA, 2004, p. 29-30).

Este leitor preparou a sensibilidade humana para o surgimento de um outro tipo de leitor, aquele que surge com as redes telemáticas estruturadas a partir de conexões não lineares e espaços virtuais, o leitor imersivo ou virtual.

Em uma estrutura hipertextual todo conteúdo conecta-se por nós, sendo possível passar de um conteúdo a outro com um simples *click* do mouse. O leitor imersivo tem diante de si uma tela na qual uma infinidade de conteúdos podem ser disponibilizados (“um monte de sites”, como afirma Michel). É um leitor mais livre na medida em que o percurso por esses conteúdos se dá através dos nexos que ele mesmo estabelece ao “navegar”. Leitor em constante estado de prontidão, “conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multisequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo, etc.” (SANTAELLA, 2004, p. 33).

As falas dos sujeitos indicam o que a própria autora reconhece quando afirma que esses três tipos de leitores podem coexistir. Como assinalamos mais acima, eles podem coexistir e podem inserir conteúdos disponibilizados em um tipo de suporte a partir de uma outra lógica. Até mesmo porque nem todos os conteúdos da rede são disponibilizados de fato em uma estrutura hipermidiática. Por exemplo, embora tenhamos que utilizar nossas habilidades de leitores imersivos para encontrar um determinado livro na internet,

muitos deles estão disponíveis em formato PDF, ou seja, nele não existe nó que possa ser acessado para nos levar a outro texto<sup>6</sup>.

O conteúdo disponibilizado em uma tela de computador pode então ser apropriado a partir de uma outra lógica, ainda que continue guardando as suas especificidades, ligadas, por exemplo, àqueles práticas mais próximas do leitor imersivo e que constituíram o modelo das práticas escolares. Assim, o próprio Michel afirma que:

(Michel) Agora eu estou fazendo um curso, aí eu tenho que fazer o trabalho. Aí eu tenho que fazer pesquisa na internet [...] tem que ler, entender e passar por escrito. Senão não pode. Porque [...] o aluno [...] às vezes nem olha, só copia e manda imprimir e entrega ao professor. Aí não sabe nada do que está ali. [...] Vai ver que o que está ali não tem nada a ver com o que professor pediu. Aí o professor [do curso] pede para ler, entender e escrever manuscrito.

Mas, o oposto também pode ocorrer. A rapidez apontada por Sônia altera as próprias condições de produção do livro impresso.

(Sônia) Por isso que ninguém gosta. Por isso que a menina do Crepúsculo, [...] olha só, eu não li o Crepúsculo [...] e não tenho conhecimento, mas deve ser uma linguagem muito mais, assim, ágil, mais leve, entendeu. Vamos, vou usar a minha área, os períodos não devem ser formados por sujeito, predicado e todos os complementos possíveis. Usando aquelas coisas todas. Deve ser uma leitura muito, assim, rápida, uma leitura que elimine determinadas coisas assim. Quanto ao literário não, ele se prende muito a isso.

Sônia traz a interessante ideia de que, em um tempo no qual a rapidez define cada vez mais a sensibilidade dos homens, não podemos sequer

---

6 André Lemos e Pierre Lévy diferenciam a função massiva, voltada para a transmissão de conteúdos produzidos de modo mais centralizado, com uma definição mais rígida entre produtores e consumidores, disseminados de um centro produtor à massa de consumidores, e função pós-massiva, mais difusa, não tendo limites rígidos entre produtores e consumidores, e permitindo relações mais colaborativas, interativas e distributivas. Ao falar em função, os autores pretendem deixar claro que é a forma pela qual são configuradas as possibilidades de uso que definem a sua natureza. Assim, “um grande portal na internet, ou um grande sítio de busca ou jornalístico tenta desempenhar funções de massa, enquanto *fanzines*, *flyers* impressos ou mesmo rádios comunitárias buscam desempenhar funções pós-massivas” (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 47-49).

associar o objeto livro à possibilidade de realização de uma leitura tranquila e meditativa. Escrito em uma estrutura simplificada para possibilitar seu consumo rápido, o material impresso pode prestar-se também a um consumo que assimila algumas das características dos novos suportes.

Retomando a fala anterior de Michel sobre os procedimentos adotados pelo seu professor, podemos ver que a preocupação com um acesso, julgado como mais superficial, conduz ao estabelecimento de mecanismos para forçar o aluno a lidar com a informação de modo supostamente mais reflexivo.

A preocupação do professor do curso de Michel e do próprio Michel com a forma como os alunos lidam com a informação na rede surge também em uma fala da professora Teresa durante a mesma entrevista.

(Teresa) Quer dizer ficou mais difícil agora você conseguir ter acesso assim. Na nossa visão de professor, você não sabe se o aluno leu ou não. E ali, quando ele escrevia, pelo menos ele escrevendo ele estava lendo. É um processo de leitura e escrita. Mas aí para você escrever, você tem de ler. Agora, com a tecnologia, você só imprime, você não precisa ler tudo. O resumo. Então, para essas coisas assim, essas novidades, a gente tem que estar atento pra isso.

A professora Teresa aponta para uma questão importante, já assinalada por Michel e que é comentada constantemente pelos professores: a cultura do copia e cola, denominada popularmente de “CTRL+C” (*control* “c”), CTRL+V (*control* “v”), ou “pescópia” (neologismo que une as palavras pesquisa e cópia, significando a simples seleção de conteúdos disponíveis na internet, que são transformados em trabalhos acabados sem passar por um processo de seleção e reflexão mais autoral). Não resta dúvida de que a realização de atividade através da escrita mobiliza diferentes aspectos cognitivos e motores, quando comparados à digitação no computador, ou seleção de trechos da internet, ou de enciclopédias eletrônicas através do mouse. Mas o que temos que discutir é se esta prática é algo dado pelo uso da tecnologia, ou por uma das formas de sua utilização que pode inclusive preceder-lhe.

O que quero dizer é que o fato de o aluno ter de copiar o texto de forma manuscrita não garante algum tipo de superioridade dessa prática em relação à seleção e cópia de conteúdos em sites da internet ou em conteúdos e enciclopédias virtuais. Pelo contrário, ela será ainda uma cópia. O que parece que a professora Teresa chama a atenção é para o procedimento através do qual os alunos constroem seus textos de pesquisa de forma a torná-los

mais autorais. A simples cópia manuscrita não garante isso porque, como professores, sabemos que o aluno copia às vezes o material de seu colega, ou simplesmente copia o conteúdo de um livro onde encontra o tema abordado pela pesquisa, sendo então esse trabalho um treino de caligrafia.

Uma preocupação similar em relação a essa forma de utilização dos conteúdos disponibilizados através da internet foi manifestada pela professora Ana Maria, de Língua Portuguesa, quando comentou por escrito a imagem que produziu ao fotografar dois dispositivos de armazenamento de informação (*pen-drives*).

(Ana Maria) A tecnologia aumenta a facilidade de ler pelo computador, (sem ter que comprar o livro), aumenta também o desinteresse pelos clássicos na medida em que os resumos estão prontos, acessíveis e resolvem o problema imediato de uma possível prova ou trabalho escolar. Os jovens não têm consciência do prejuízo que estão causando para sua própria formação e optam pelo mais fácil, sem perceber o preço que pagam pela falta de maturidade.

Nesse caso específico dos resumos, posso citar o que ocorria quando eu era aluno do antigo ginásio há mais de 30 anos atrás, quando tinha de realizar as provas de Língua Portuguesa baseadas em livros indicados pelos professores. Eu e meus colegas simplesmente pedíamos a algum outro colega que havia lido o livro em questão algumas informações que, sabíamos, seriam cobradas na avaliação, não sendo necessária a leitura do livro. Parece-me então que estamos a falar de outro aspecto ligado à internet que diz respeito às formas de sua utilização e que implicam necessariamente em algum tipo de mediação por parte da escola.

Quem também chama a atenção para alguns aspectos negativos presentes na relação com a internet é o professor Hélcio. Em suas falas, ele acentua dois aspectos. Em primeiro lugar, ele fala dos problemas relacionados ao modo como alguns textos são estruturados na rede.

(Hélcio) Em relação à leitura, a questão das notícias serem muito abreviadas então torna o hábito da leitura abreviado também, então, eles não vão ter a consciência crítica. Não vão conseguir fazer o enxugamento da notícia. Por quê? Você vai ler a notícia tem três linhas, tu vai enxugar o quê? Não vai enxugar nada. É o resumo do resumo e o que está por trás fica meio camuflado. Você pega ali o Yahoo. Lá no Yahoo é uma linha a notícia. Aí tu clica ali vai aparecer quatro, cinco linhas. E aí o cara já passou a informação em quatro, cinco linhas que você queria. Mas o que que está por trás de quatro, cinco linhas. Quando você

pega o texto do colunista, sei lá, qualquer um deles que escreve em jornal, que é uma página, por mais que seja uma página, você entende o que está por trás. Você pode discutir, trazer para a sala de aula para discutir. Como você vai discutir quatro linhas, entendeu? Aí eu acho que a internet limita... Tem um lado que é melhor ler na internet do que não ler nada. Mas limita demais, cara. Livro continua sendo livro. Livro não perdeu sua função ainda, não.

A questão apontada por Hércio pode estar relacionada à própria natureza da leitura que, muitas vezes, é levada a efeito pelo denominado leitor imersivo, que passa os olhos de site em site buscando aquilo que lhe chama a atenção e sem muito tempo para permanecer em um único espaço virtual. Conteúdos mínimos transmitem imediata sensação de acesso à informação. Assim, muitos sites disponibilizam informações resumidas, pois sabem que há um tipo de leitor que navega por esses espaços sem tempo para se deter demoradamente em um ou outro conteúdo.

Mas podemos também tensionar a ideia de que essa é uma característica encontrada apenas na rede, nos espaços virtuais. Vejamos os comentários de Isabela e de Samanta.

(Isabela) Assim, um jornal que eu não aceito até hoje é assim esse jornal, acho que é expresso, esse de 50, 70 centavos. [...]

(Samanta) É que a informação é expressa, espremida, sabe?

(Isabela) É. Só fala daquilo gente. Só fala assim de que mataram fulano ali. Não, e o pior, o palavreado é totalmente distorcido. Aí é ridículo. Fala sério [...]. E a maioria agora só bota aquelas mulheres peladas lá, de bunda para fora. Ah, isso me irrita. Aí você quer procurar uma coisa, um conteúdo bom, não encontra. Só fofoca dos artistas, mesmo assim, fofoca ralé, que nem serve.

Está em jogo neste comentário de Isabela o mesmo princípio que anima a crítica feita pelo professor Hércio em relação a conteúdos que são extremamente reduzidos, “espremidos”. Ainda podemos observar que as professoras Márcia, de Educação Física, e Deise, de Biologia, têm opiniões similares ao comentar as fotos abaixo. Márcia está comentando a fala de um dos alunos que diz que só lê o jornal quando sua colega compra – o jornal Meia Hora<sup>7</sup>. A

---

<sup>7</sup> Jornal impresso, que circula no Rio de Janeiro, com número reduzido de páginas, de baixo preço, conhecido por suas capas irreverentes.

professora Deise, de Biologia, então afirma que “Meia Hora é triste”. Márcia então retruca que “É. Eu falei para ele que Meia Hora são dez minutos, porque em dez minutos você lê”.

Mas se Isabela e Márcia acentuam o caráter resumido do jornal impresso, essa última chama a atenção para a questão dos equívocos gerados por essa forma de apresentar a informação também na rede. O que torna necessária que a pesquisa seja feita em “sites sérios”. Mas ela reconhece que essa não é uma especificidade da rede sendo necessário “filtrar a informação em qualquer lugar, no jornal de papel, na televisão e no mundo virtual”.

Retornando ao professor Hércio, o segundo aspecto por ele citado tem relação direta com essa questão abordada na fala da professora Márcia. Hércio analisa agora as modificações na natureza do conhecimento e na sua disponibilização, expressas por ele ao comparar as fotos da Figura 2. Hércio fez o seguinte comentário sobre elas:

(Hércio) Para falar assim, a biblioteca: o antigo. Como que era a leitura. O moderno: a internet. O laboratório de informática. [...] Aqui é a leitura antiga. Um lugar que nem ninguém frequenta. Você vê que até o estado do prédio deteriora. É um espaço central na escola. É onde estão as informações – estavam as informações. Se você reparar o CIEP, o arquiteto do CIEP, no caso não sei nem se foi o Oscar Niemayer, colocou a biblioteca [...] sempre na frente. Está sempre na frente. Tipo assim, é espaço do saber, mas esse é o antigo espaço do saber. Porque não precisa mais de um prédio para ter o saber. Basta você ter [bate no notebook] uma maquininha dessa que você vai ter tudo o que está aqui [aponta para a foto da biblioteca] dentro dessa máquina. E esse é o novo espaço de saber da escola [aponta para a foto do laboratório de informática].

Em outras falas, a biblioteca foi avaliada a partir de diferentes pontos de vista. Alguns avaliavam a biblioteca como um espaço sem uso e outros viam naquele espaço um local fundamental para retirada de livros de leitura

Figura 2 – Fotos do professor Hércio.



e confecção dos trabalhos escolares. Na fala do professor Hécio lemos uma avaliação muito próxima às críticas, mas construída a partir da comparação entre o espaço da biblioteca, o “antigo”, “antigo espaço do saber”, e o “moderno”, a “sala de informática”, o computador.

O saber não precisa, como bem fala Hécio, estar limitado a um espaço físico, porque ele circula pelas vias das redes telemáticas, bastando um ponto de acesso, o celular ou somente os computadores do laboratório de informática da escola. Entretanto, a ideia de que esse tempo já se realizou precisa ser tensionada, ao menos no que diz respeito às práticas concretas no interior da escola estudada, na medida em que os alunos se queixam da subutilização do laboratório de informática.

Cabe acentuar que a posição explicitada por Hécio tem muito mais o valor de uma imagem de pensamento do que uma definição pessoal em relação a essa comparação. Ao longo da entrevista, ele mesmo diz que direciona seus alunos para fazer pesquisas na biblioteca, ele mesmo é frequentador assíduo desse espaço, retirando com frequência livros para a leitura, e a própria Marise, a bibliotecária, cita o exemplo de alguns alunos que vão à biblioteca por conta de indicações que ele faz durante as aulas.

Mas a comparação estabelecida por ele através da oposição entre as imagens da biblioteca da escola e de seu laboratório de informática servem como motivação para uma reflexão sobre as relações entre aquelas práticas que definiram a identidade da escola e as novas práticas que ganham cada vez maior relevância, associadas ao uso constante por parte dos alunos dos conteúdos disponibilizados por essas novas tecnologias e processos.

A mesma reflexão sobre os usos da biblioteca e dos conteúdos disponíveis na internet foi feita pela aluna Samanta ao comentar a foto acima (Figura 3). Samanta afirmou que usava mais a biblioteca para leitura de

Figura 3 – Foto da aluna Samanta.



livros, usando a internet mais para suas pesquisas. Quando eu comento que durante as entrevistas duas alunas manifestaram a opinião de que o acervo era um pouco velho, Samanta afirma não concordar com a opinião de algumas pessoas de que “o livro velho é chato”, pois para ela “tem [...] muita coisa nova que é chata. Não é interessante. Tem coisas antigas que são interessantes”.

Depois de negar tanto o caráter necessariamente positivo daquilo que é “novo” quanto a natureza intrinsecamente negativa daquilo que é “velho”, Samanta faz uma reflexão sobre uma fala de uma professora da escola, sem dizer nem o seu nome, nem a sua disciplina. A crítica de Samanta é endereçada à opinião generalizada manifestada por essa professora sobre a relação de apego excessivo do jovem com a internet.

(Samanta) [...] Ela generaliza como se a internet fosse algo ruim. E eu acho que não. Tudo tem seu lado ruim. Tudo tem seu lado ruim, não tem? Infelizmente é isso. Tudo tem seu lado bom e seu lado ruim. Umas coisas a mais, outras a menos. Ela [...] diz que leitura vem só de livro. Que para fulano ler o livro tal tem que ir à biblioteca. Não é só isso. Pesquisa tem que ser só no livro? Não. Na internet é como se você estivesse indo a uma biblioteca pegar um livro. Só que o quê? Na biblioteca é difícil de achar. Na internet não, é mais fácil. Você chega lá [faz] o download e salva. Então não precisa pegar emprestado, você salva. Pode curtir o resto da vida. [...] Você tem mais variedade. Você bota o nome lá para pesquisar o estilo barroco, sai lá um monte de coisa. Uma mais resumida...

(Isabela) É. O que não tem no livro, você encontra na internet.

(Samanta) outras mais detalhadas. [...] Mas se for numa biblioteca, normalmente você fica lá, procurando livro por livro. Na internet já sai lá o título: o barroco, aí você vai lá, tudo que tem do estilo barroco. [...] Alguns mais resumidos, outros mais detalhados, outros citam autores, outros não, só explicam o que que foi. Outros explicam cada fase. Eu acho que em matéria de pesquisa os professores [...] todos deveriam aceitar a internet. [...] Mas tem professor que eu acho que ainda se prende muito à questão da pesquisa só em livros, pesquisa só assim.

Samanta aponta para as facilidades de realização da atividade de pesquisa que se baseia nos recursos disponíveis através do acesso à internet quando comparadas ao uso da biblioteca.

Ao longo da entrevista Samanta mostrou-se uma usuária com bastante conhecimento da rede e de como relacionar-se com ela, o que já podemos perceber de sua fala anterior, quando cita a maneira pela qual os

conteúdos de uma pesquisa podem ser disponibilizados na internet nos sites de busca. Esse mesmo desprendimento pode ser verificado em sua descrição de sua dinâmica de realização de uma pesquisa escolar.

(Samanta) Tudo bem, tem garoto que vai lá na página lê só o título e copia e pimba. [...] É porque muita gente não sabe como faz. Eu pego, achei lá. Aí eu achei aquele pedaço, eu acho aquele pedaço desnecessário então eu pego só aquele. A minha pesquisa é pesquisa mesmo! Eu vou pesquisando em vários sites. Vou buscando e juntando lá no Word, vou juntando lá. Depois se for entregar impresso, eu boto a letra tudo igual, boto lá direitinho. Eu arrumo. É assim, é pesquisa, você acaba tendo que ler. Eu acho que tem que ser assim.

(Sérgio) E você lê e vai modificando aquilo que você pegou?

(Samanta) Eu vou modificando. Tem umas coisas é... Tem palavras que eu dispenso que acho... que eu troco. Aqui não ficou muito estranho. Vai parecer que eu estou copiando mesmo da internet. Eu troco. A internet vem [...] com a norma bem culta, com as palavras [...] pouco usadas. Eu troco por uma bem usada. Eu vou trocando assim mesmo.

Chartier (2002) afirma que muitas de nossas inquietações de hoje derivam do desaparecimento dos antigos critérios que usávamos para nos relacionar com diferentes tipos de discurso e que nos permitiam diferenciá-los, organizá-los e atribuir-lhes diferentes graus de relevância. Mas a perda desses critérios, originada com o uso da tecnologia digital, perturbou igualmente a maneira através da qual organizávamos “a relação entre a demonstração e as fontes, a organização da argumentação e os critérios de prova”, constituindo uma significativa “mutação epistemológica” (CHARTIER, 2002, p. 107-108). Diante da multiplicidade de conteúdos disponibilizados, como saber quais são confiáveis? Diante da disponibilidade da informação, como saber se um texto é mesmo autoral? Como saber se nosso aluno leu e compreendeu aquele conteúdo?

Diante de tantas inquietações resta o consolo de observar o percurso de Samanta e perceber que é possível a construção de habilidades que permitam que nossos jovens possam lidar com essa enorme massa de informação de uma forma mais qualificada, crítica, reflexiva.

## Referências

AMORIM, G. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2008.

CARRIÈRE, J. C.; ECO, U. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

CAVALLO, G e CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental 1**. São Paulo: Ática, 2002. p.6.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo; Editora UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Formas e sentido: entre distinção e apropriação**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

DARTON, R. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LEMOS, A. ; LEVI, P. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.

MACHADO, A. Fim do livro? **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 21, maio/ago. 1994. p. 201-214.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTÍN-BARBERO, J. ; REY, G. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. 2. ed. São Paulo: Sêneca, 2004.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

# O processo de aprendizagem dialógico em uma TV Universitária<sup>1</sup>

Rita Virginia Argollo<sup>2</sup>

Betânia Vilas Bôas Barreto<sup>3</sup>

Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA

## Formação universitária e novas educações: reflexões sobre a construção do conhecimento na contemporaneidade

A construção do conhecimento na contemporaneidade se dá a partir de múltiplos aspectos e olhares sobre a realidade na qual vivemos, com uma variedade de veículos comunicativos que se entrecruzam, distanciam e se articulam no emaranhado de dispositivos e plataformas cada vez mais acessíveis aos mais diversos segmentos sociais. A ênfase maior, dada por variadas abordagens de estudos no campo da comunicação e da educação atualmente, ultrapassa a perspectiva da observação apenas quantitativa dos meios comunicacionais disponíveis para a construção do aprendizado e se debruça sobre os aspectos ligados à qualidade e interesse com os quais esses meios são utilizados e distribuídos nos diversos espaços educativos.

Para autores como Barros (2011), não se concebe mais o pensamento voltado para os processos educativos e de comunicação de maneira estanque

---

1 A primeira versão deste trabalho foi apresentado no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação e publicado na Revista da Associação Brasileira da Televisão Universitária (ABTU).

2 Doutora em Educação. Professora do curso de Comunicação com habilitação em Rádio e TV (RTV) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: rvargollo@yahoo.com.br.

3 Doutora em Educação. Professora do curso de Comunicação com habilitação em RTV da UESC. E-mail: bete\_vilas@hotmail.com.

e fragmentada, já que a presença das novas mídias implica em mudanças na escala de valores, com redefinições de conceitos que transformam, inclusive, o próprio fazer científico. A consequência é a noção de um novo pensar sobre a inserção dessas mídias na construção do conhecimento e o posicionamento da academia dentro dessa configuração societal pautada pelas TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação). Esse aspecto apresenta-se relevante como dimensão a ser analisada, tendo em vista a vasta influência e, muitas vezes, a intervenção social possibilitada pelas plataformas comunicacionais que se tornam mais e mais interativas.

Neste sentido, o autor defende uma relação intrínseca entre a educação e a comunicação, principalmente no que diz respeito à construção do conhecimento acadêmico e científico, a partir da superação do pensamento fragmentário e fragmentado, fundado na lógica de pensamento cartesiana, racionalizadora e voltada para a especialização dos aprendizados. Para Barros (2011), é necessária a abertura para um diálogo entre a reflexão subjetiva e o conhecimento objetivo. Na prática, isso significaria criar espaços educativos dialógicos e que busquem a interlocução de ideias, fazeres e olhares sobre o processo de aprendizado para todos os envolvidos na construção de conhecimento, tanto no ensino formal quanto no informal e não-formal.

Diante desse contexto, é fundamental que se compreenda que não cabe mais insistir em restringir o espaço de ensino-aprendizagem aos limites físicos da sala de aula, reproduzindo uma pedagogia similar ao modelo de comunicação de massa um-todos, onde há um centro emissor para um público receptor/consumidor. O panorama cultural, político, econômico e tecnológico da contemporaneidade aponta para práticas educacionais menos centradas na figura de um professor como aquele que leva o conhecimento para os alunos e que, estes últimos, devem se satisfazer/limitar a receber conteúdo.

Ao contrário, precisamos nos conduzir em direção a uma perspectiva eficiente da educação, baseada em um modelo comunicacional descentralizado, todos-todos (LÉVY, 1999), em que o polo emissor não esteja atrelado unicamente aos conhecimentos advindos dos docentes, mas sim seja construído a partir da participação dos diversos atores.

Essa proposta, que caminha “em direção a abordagens caracterizadas por uma maior abertura, participação e colaboração entre pares” (ARESTA; MOREIRA; PEDRO, 2011, p. 101), permite perceber que os estudantes trazem consigo experiências, vivências e informações, adquirindo outros aprendizados e conhecimentos que não somente aqueles específicos do ensino superior, ou de uma determinada disciplina, uma vez que “a educação se dá em diferentes

espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 57).

Tomando como base os Estudos Culturais, que ampliam as possibilidades educativas – já que podemos ser educados também por imagens, TV, jornais, filmes, textos diversos e suas particulares visões de mundo – os autores destacam:

Entre nós, no Brasil, as contribuições mais importantes dos EC em educação parecem ser aquelas que têm possibilitado: a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. Sobre tudo, tais análises têm chamado atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 56).

Desta maneira, vivências e convivências diversas são responsáveis pela nossa constituição como um ser social, dentro e fora dos espaços formais de ensino-aprendizagem. Na perspectiva do estudante, é imprescindível que se compreenda que ele traz consigo as marcas do percurso que traçou em busca de uma aprendizagem também informal, compreendida, aqui, como sendo aquela realizada com os outros e de forma autônoma, podendo ou não estar relacionada ao contexto formal de aprendizagem – escola, trabalho, etc. (VIANA, 2009).

Nesta perspectiva, propomos aqui um relato da experiência resultado dos mais de 10 anos de vivência como docentes integrantes da TV UESC, TV Universitária (TVU) da Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus, Bahia. Trata-se de um projeto de extensão voltado para a produção audiovisual e a formação discente. Inicialmente discutimos sobre as características inerentes aos processos produtivos, pedagógicos e metodológicos de uma TVU, assim como a pertinência em se pensar transformações e alternativas para apoiar os processos de aprendizagens dos educandos a partir das experiências com o audiovisual. Logo após, passamos a apresentar a trajetória da TV UESC como um exemplo desse exercício de pensar uma nova práxis para a formação universitária no diálogo entre a comunicação e a educação em variados aspectos, passando pelas rotinas produtivas, processos de ensino-aprendizagem e perspectivas metodológicas dialógicas e participativas, com vistas à autonomia e ao empoderamento do educando do seu próprio percurso de aprendizado.

## TV Universitária e novas educações – um caminho para a formação do educando

Com base no exposto e na nossa experiência docente, entendemos que os educadores passam a atuar como mediadores de um processo, imbuídos pela necessidade de estimular a cultura da participação (SHIRKY, 2011) e o aprendizado mútuo do grupo, compreendendo que essa cultura deve ser percebida e reconhecida por todos os indivíduos envolvidos como sendo um valor essencial e norteador para todas as práticas (BARROSO, 1995). Essa premissa vale principalmente no que concerne a uma TV Universitária, essencialmente voltada para a produção audiovisual de cunho educativo e formativo e que é, por natureza, uma instância de compartilhamento de conhecimentos.

As etapas que envolvem a construção de conteúdos passam por processos constantes de discussão, organização, execução e avaliação que demandam o interesse e a colaboração efetiva da equipe envolvida – docentes, profissionais e estudantes. Elaborar um produto audiovisual implica em fases de pré-produção, produção, pós-produção e distribuição – etapas que, dificilmente, um indivíduo sozinho daria conta. Desde pensar um roteiro (seu estilo e natureza), a ver a obra finalizada e sendo veiculada, é imprescindível que se passe por estágios como elaboração adequada da mensagem que se quer transmitir, escolha e providências de todos os recursos técnicos, humanos e logísticos para viabilização adequada do projeto, que demandam atribuições específicas, ou múltiplas, de cada participante do grupo. É a divisão de tarefas e funções para os componentes que possibilita que cada um vivencie essas atribuições, compreendendo suas especificidades, seu fluxo, seu encadeamento necessário para o desempenho adequado de todo o processo de execução de um trabalho colaborativo.

Não defendemos que esta seja uma tarefa fácil, uma vez que o modelo de educação tradicional perpassa a educação singular, de escola única. Assim, acreditamos que é preciso que, constantemente, educador e educando revejam suas práticas no intuito de reelaborar e ressignificar o cotidiano. Significa, inclusive, superar o modelo de “aula” como única possibilidade de espaço-tempo de relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Pressupõe transformar o espaço-tempo educativo em um campo do qual emergem as atividades curriculares e no qual se articulam os conteúdos às ações, o saber ao viver. Isso implica superar a fragmentação do currículo escolar, organizado em disciplinas. (BONILLA; PIKANÇO, 2005, p. 219).

Pesquisadores como Pretto (2006), Bonilla e Picanço (2005) analisam a sociedade contemporânea a partir de transformações científicas, tecnológicas, culturais, sociais e educacionais, propondo a reaproximação entre educação e cultura e a reavaliação do sistema educacional, em especial do currículo escolar. Esse panorama sinaliza para uma educação plural – as novas educações – que traz “a instabilidade como elemento fundante” (PRETTO; PINTO, 2006, p. 25).

E esta instabilidade está presente no cotidiano de uma TVU, especificamente na nossa tentativa de práxis na TV UESC, onde estudantes e professores/orientadores, por meio do trabalho conjunto, buscam fomentar novas construções educativas dialógicas e colaborativas. Quando um discente participa ativamente das reuniões, com abertura para sugerir, opinar e argumentar em defesa de temáticas, assuntos, ideias, processos a serem desenvolvidos, compreende a importância de um olhar mais amplo acerca do lugar em que está inserido, contribuindo para o aprimoramento da proposta do colega e para maneiras de viabilizar as demandas. Imerge nas rotinas produtivas televisivas e passa a conhecer, de perto, um imenso campo de aprendizagem.

Nesse outro espaço com lógicas diferenciadas, por vezes, dos processos vividos em sala de aula e com os quais esse estudante estava acostumado, ele precisa desenvolver seu potencial como sujeito autônomo – o que não é necessariamente algo que seja assimilado de maneira simples. Dar conta de si, das próprias potencialidades, agir com o outro com alteridade, respeitar o fluxo intrínseco a esse contexto usufruindo de direitos e cumprindo deveres, muitas vezes, surge como um desafio assustador para os jovens em questão (FREIRE, 1996). É também sob essa concepção que enxergamos o espaço de uma TV Universitária como propício e rico para a formação do estudante.

Nesta perspectiva, a construção da autonomia dos sujeitos se dá, paulatina e progressivamente, a partir da conscientização de si mesmo como detentor de valores e experiências significativas e relevantes que podem ser compartilhadas e discutidas, como forma de empoderamento (VASCONCELOS, 2006). Esse processo de autopercepção leva o indivíduo a se sentir mais autoconfiante e com a autoestima elevada, possibilitando-o, cada vez mais, motivação para aquisição de novos conhecimentos e compartilhamento de ideias, contribuindo para sua formação profissional e como ser humano. É o que, na concepção freiriana, poderia ser chamado de busca por ser mais (FREIRE, 2005).

De acordo com Barros (2011), esse processo de construção do conhecimento e autonomia dos sujeitos ocorre com o desenvolvimento de novas

competências e capacidades, alicerçado por um ambiente de estímulo e diálogo permanente e horizontalizado. Compõe-se como dinâmicas complexas e constantes de formação individual e coletiva, acontecendo não-linearmente a partir do envolvimento de diversos níveis perceptivos e de apreensão de valores e informações. “Para além do plano dedutivo, os processos de aprendizagem ganham dimensões indutivas e, até mesmo, intuitivas” (BARROS, 2011, p. 10).

Fazendo uma correlação entre os conhecimentos advindos das dinâmicas curriculares das disciplinas e dos esquemas organizativos inerentes à perspectiva extensionista de uma TVU, buscamos a articulação entre o conteúdo, o conhecimento, a forma e a prática. Deste modo, o saber está intimamente ligado ao viver, estendendo a aprendizagem, de fato, para além da sala de aula. Essa postura defendida aqui fomenta uma relação interacional e dialógica entre professores e alunos.

Desta maneira, o produto resultante do empenho de toda a equipe, seja ele jornalístico ou ficcional, independente do seu gênero ou formato, não se constitui apenas em mais uma produção audiovisual de estudantes de Comunicação Social, mas o resultado de um processo laboratorial que compreende a formação profissional de maneira ampla e complexa, permeada por problematizações e não por padrões predeterminados.

## Aprendizagem dialógica – um caminho que se constrói colaborativamente

Este processo de construção coletiva é constituído por elementos de interlocução entre os participantes que vão se apresentando como fundamentais ao longo desse processo. E um desses princípios representa uma via determinante para o desenvolvimento de qualquer atividade no âmbito da comunicação humana e perpassa a perspectiva dialógica. Este princípio centra-se numa ação interlocutória desenvolvida como uma das molas mestras da aprendizagem em uma experiência como a da TV UESC.

A concepção de diálogo aqui presente remete-nos a pensar de acordo com a proposta freiriana de uma ação que parte do encontro dos sujeitos no mundo. Dentro dessa lógica, surgiria a ideia de “sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para sua transformação” (FREIRE, 2005, p. 193, grifo do autor). Essa noção aponta para a construção da aprendizagem a partir do compartilhamento de conhecimentos, experiências, olhares e saberes de maneira horizontalizada e igualitária, com a participação ativa e efetiva de

todos os comunicantes e a problematização coletiva das questões e demandas. Para Freire (2005), essa condição favorece a autonomia, a diversidade e a autoconfiança dos participantes, que se percebem como sujeitos proativos na consolidação das rotinas e fazeres do grupo. Dessa forma, é na colaboração, como “característica da ação dialógica, que não se pode dar a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação” (FREIRE, 2005, p. 193).

Neste sentido, mesmo tendo distinções entre a responsabilização de cada membro do grupo no processo de construção coletiva, a necessidade de participação efetiva, dentro das dinâmicas empreendidas, possibilita ao estudante o desenvolvimento de habilidades subjetivas e também pragmáticas, voltadas para a agilidade na realização das atividades, assim como a capacidade de envolvimento prático com a realização do processo criativo e produtivo, desde a constituição das ideias até o escoamento dos materiais audiovisuais produzidos pelo grupo.

Essa concepção de participação encontra eco no pensamento de Bordenave, que salienta a necessidade do ser humano em interagir com os outros, dando importância ao processo participativo como mecanismo de interação social, do “fazer parte” em algo. “A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo” (BORDENAVE, 1987, p. 16). Para além disso, a prática participativa vincula-se à satisfação de necessidades como a interação com os demais homens, “a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros”(Idem). É a partir dessa perspectiva sobre participação dialógica que se busca configurar a organização do projeto da TV UESC.

Mais do que esta tendência naturalista da participação, o autor acrescenta a sua natureza histórico-social, como condição inerente do homem, percebida desde tempos primitivos com as tribos e clãs, nas diversas ramificações educativas, associativas, empresariais e partidárias atuais. “Neste sentido, a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social” (BORDENAVE, 1987, p. 17). Sob esta percepção, a potencialidade humana plena na sua transformação como ser social só se dará quando for facultado a todos a participação. “O futuro ideal do homem só se dará numa sociedade participativa” (Idem).

Mas, o autor adverte que existem diversas formas de participação. A que nos interessa aqui é a do engajamento, da motivação e da iniciativa pela

aprendizagem em prol de alguma causa ou interesse, ou seja, uma participação ativa. Essa é a diferença no como se tornar parte de algo, principalmente no que diz respeito a um projeto com configurações como o da TV UESC. Neste novo prisma, o fim a que se persegue é de uma participação que “não mais consiste na recepção passiva dos benefícios da sociedade, mas na intervenção ativa na sua construção, o que é feito através da tomada de decisões e das atividades sociais em todos os níveis” (Idem). Assim, o *tomar parte* vincula-se ao processo de tomada de decisões de interesse coletivo, já que o autor entende o engajamento como um processo transformador, “conquistando uma presença ativa e decisória nos processos de produção, distribuição, consumo, vida política e criação cultural” (BORDENAVE, 1987, p. 20). Essas características são bastante estimuladas dentro da metodologia dialógica a qual nos propusemos.

Freire (1983) já vislumbra essa percepção participativa das pessoas quando as entende como seres de relações e não apenas de contatos. Relações com conotações plurais, transcendentais, críticas, consequentes e também temporais. “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1983, p. 39, grifo do autor).

Assim, é preciso entender as especificações das questões de uma concepção de educação e aprendizagem dialógica que possibilitem uma formação mais ampla e diferenciada promovendo a autonomia e protagonismo dos participantes do processo. Para Gohn (2005), a aquisição de experiência e conhecimentos compartilhados entre os sujeitos da participação direciona-os para uma autonomia, como sujeitos históricos, sabendo ler e re-interpretar o mundo, entendendo-se enquanto agentes autônomos que adquirem uma linguagem que possibilita sua participação de fato, compreendendo e expressando-se por conta própria.

Ser um sujeito autônomo é perceber e aceitar as diferenças e particularidades das pessoas e referências territoriais, assumindo sua diversidade cultural e compreendendo suas crenças e valores como constituintes humanos. É também aprender a dialogar com essas diferenças sem a intenção de aniquilá-las ou reduzi-las, e daí retirar a aprendizagem para o entendimento, para a construção de consensos, sem submeter os saberes do outro.

Portanto, segundo Barros (2011), esse processo de aprendizagem trata-se de dinâmicas complexas e permanentes na formação individual e coletiva dos sujeitos, acontecendo de forma não-linear, perpassando diversos níveis perceptivos e de apreensão de conhecimento e valores, ganhando contornos

indutivos e intuitivos, para além dos dedutivos. E é dessa maneira que se dá a constituição da autonomia dos sujeitos, incluindo aspectos subjetivos significativos, para além de um processo puramente técnico ou pragmático.

## **Pelos caminhos da construção do conhecimento: a experiência da TV UESC**

A proposta intencionada pela experiência da TV UESC, hoje órgão suplementar da estrutura administrativa da Universidade Estadual de Santa Cruz, desde o seu princípio, articula-se com as premissas discutidas pelos autores mencionados até aqui e engloba uma dinâmica de produção que precisa ser demonstrada para a compreensão da intencionalidade inerente ao projeto, compreendendo possibilidades organizativas de estratégias metodológicas, pedagógicas e comunicacionais que auxiliem e otimizem o processo de aprendizagem e a formação profissional dos alunos participantes.

Nossa experiência começou a ser idealizada no ano de 2003, a partir de uma demanda percebida por uma das instâncias administrativas da UESC, no caso, a Pró-reitoria de Extensão (PROEX), que sentiu a necessidade de ampliar os meios de comunicação que possibilitassem um diálogo maior entre os setores acadêmicos, quais seriam: funcionários, professores e estudantes. Tendo em vista a existência, na Universidade, de um curso de graduação em Comunicação Social, habilitação em Rádio e TV (RTV), desde o ano de 1999, a referida pró-reitoria compreendeu que poderia articular o conhecimento acadêmico e técnico adquirido pelos estudantes às demandas comunicacionais universitárias, criando projetos em Rádio e TV universitárias, possibilitando um campo de estágio prático aos discentes do curso de Comunicação e contribuindo com uma maior circulação de informações acadêmicas para o seu público interno e externo.

Desta maneira, um grupo de docentes do curso de Comunicação Social, das áreas de Imagem e Som, foi acionado e convidado a elaborar projetos de extensão que abarcassem os objetivos mencionados. Após transitar pelas instâncias competentes da UESC, no mês de setembro de 2004, o projeto Circuito Interno de TV – TV UESC começou a ser executado.

Ao longo de seus 11 anos de funcionamento, dezenas de estudantes foram selecionados para atuar como bolsistas, estagiários e também voluntários. Já no processo seletivo, o candidato escolhe a função que quer exercer, dando prioridade às suas habilidades e preferências audiovisuais. Esse critério

demonstra um dos objetivos formativos do projeto, que é o de trabalhar com as capacidades e escolhas prévias dos educandos, possibilitando maior motivação e interesse para a aprendizagem coletiva (VASCONCELOS, 2006). Isto não quer dizer que ele ficará restrito a apenas uma função. Caso tenha o desejo de vivenciar outra atividade dentro da equipe, é possível a readequação interna para viabilizar a absorção do componente em mais de uma função. Como é o caso de alguns produtores que fazem reportagens, ou designers gráficos que editam texto, ou ainda repórteres que também exercem a função de apresentadores, etc. Essa condição é discutida e acordada coletivamente.

Assim, o grupo foi organizado da seguinte maneira, a partir das vagas disponíveis: dois produtores, um repórter/apresentador, um repórter, um videorepórter, um designer gráfico, um editor de texto e um secretário de redação. Já os voluntários são auxiliares e se articulam nos núcleos de trabalho, ajudando na realização das produções. Contudo, o nível de responsabilidade e compromisso solicitado aos estudantes não remunerados corresponde ao mesmo pedido aos bolsistas, justamente para que não haja uma hierarquização dentro do quadro da TV e para, ainda, disseminar uma motivação de todos os componentes pelos trabalhos desenvolvidos.

Desta maneira, a disposição atual da equipe é de sete bolsistas, um estagiário e cinco voluntários, num total de 13 discentes. O projeto conta com o apoio técnico de um cinegrafista e um editor de imagem, cedidos em parceria com o Curso de Comunicação Social. Diante dessa configuração e com o intuito de não interferir nas atividades curriculares dos estudantes envolvidos, a TV funciona apenas no turno matutino, de segunda-feira a sexta-feira, uma vez que o Curso de Comunicação é vespertino, exigindo a carga horária dos discentes em sala de aula.

Nessa conjuntura, desde a formação da primeira equipe, os professores coordenadores do projeto primaram, como princípio maior, pelo trabalho colaborativo, participativo e dialógico de todos os envolvidos, assim como o aproveitamento dos conhecimentos advindos das disciplinas curriculares, com o propósito de otimizar o trabalho em equipe e valorizar as experiências adquiridas pelos estudantes. Com esse horizonte delineado, foram sendo organizadas coletivamente as dinâmicas produtivas, supervisionadas pelos professores colaboradores, por meio de um acompanhamento estimulador do compartilhamento de ideias, sugestões, dicas e críticas em reuniões constantes com todos os componentes da equipe.

Uma das peculiaridades desta metodologia é a horizontalidade hierárquica, na qual tanto educandos quanto educadores têm espaço de fala,

sendo que cada ideia é compartilhada, avaliada e votada por todos igualmente. Assim, a proposta de um coordenador pode ser problematizada pelo grupo tanto quanto alguma sugestão trazida por um estudante. Essa dinâmica possibilita maior integração e participação efetiva do grupo, pois todos compreendem que seu espaço de fala e argumentação está assegurado. Com isso, estimula-se a autoconfiança e a autoestima nos educandos, dando-lhes autonomia discursiva e de atuação, possibilitando encontrar sentidos para sua formação universitária (SOLOMON, 2003; LELOUP, 2009).

Além das reuniões gerais com a coordenação, a equipe cria, livremente, seu esquema de encontros periódicos, dando encaminhamentos às demandas, independente da presença dos docentes. É importante ressaltar que todo o processo produtivo desenvolvido na TV UESC é totalmente efetivado pelos estudantes, que recebem o acompanhamento e supervisão dos quatro professores participantes do projeto, em regime de revezamento. Apenas uma vez por mês, todos os professores e estudantes se reúnem para avaliação dos trabalhos, novas deliberações e planejamentos das ações futuras.

Em sua versão atual, o projeto conta com o desenvolvimento de produções de cunho informativo e jornalístico, voltado para os interesses da comunidade acadêmica e das localidades do entorno universitário, compreendendo as cidades de Ilhéus e Itabuna. Além de uma parceria interinstitucional com o Canal Futura, da Fundação Roberto Marinho, efetivada desde 2006, que engloba a produção de matérias jornalísticas, por parte da TV UESC, para o programa Jornal do Futura, como também produções especiais como séries e interprogramas<sup>4</sup>. Outra contrapartida da parceria é a de participação da equipe da TV em eventos, treinamentos e oficinas disponibilizadas pelo Canal para os educandos e para os coordenadores.

Para a efetivação adequada dos trabalhos, foram criados, pela equipe, eixos temáticos, partindo da compreensão da função social de uma televisão universitária, voltada para abordagens educativas que culminem na construção do conhecimento, divulgação científica, estímulo à cidadania e direitos sociais. Neste sentido, foram priorizados assuntos referentes a espaços educativos formais, informais e não-formais que tragam experiências positivas para a comunidade; temas ligados à diversidade em relação a gênero,

---

4 Interprogramas são materiais audiovisuais de curta duração, geralmente de cunho educativo/informativo e sem fins publicitários, que são elaborados para serem exibidos ao longo da programação das emissoras de televisão, no intervalo dos programas.

etnia, religiosidade, sexualidade, política, cultura, etc.; questões ambientais; sustentabilidade; regionalidade; expressões culturais; história regional, expressões identitárias, etc. Toda essa gama temática é discutida sob vários aspectos, buscando criar novas linguagens, narrativas e formatos audiovisuais.

A partir desses olhares sobre a realidade, as rotinas produtivas são organizadas pelos estudantes e supervisionadas pela coordenação do projeto, em reuniões semanais que dão conta de quatro frentes produtivas permanentes, operacionalizadas, até novembro de 2015, por sub-núcleos responsáveis por um material específico, tendo também o apoio do restante da equipe, sempre que necessário.

Uma dessas demandas é a revista eletrônica<sup>5</sup> *Universus*, sob a responsabilidade de três estudantes. Ela foi o primeiro programa produzido pela TV UESC e permanece até hoje, sendo composta por diversos quadros cambiáveis a cada edição. Sendo eles: *Sobe Som*, espaço de entrevistas com músicos e compositores, com o intuito de divulgar a música regional; *Entre Aspas*, fala povo<sup>6</sup> sobre temas ligados ao cotidiano, que prioriza o humor, buscando aspectos mais cômicos de cada tema; *Matérias Diversas*, de cunho mais jornalístico e informativo, que dá preferência a questões sociais, interesse público, cidadania e temas mais voltados para política, economia, cultura e direitos humanos; *Claquete*, com dicas de filmes dadas por estudantes, professores e funcionários da universidade, com o objetivo de valorização das produções audiovisuais. A periodicidade de exibição do *Universus* é de quinze dias, sendo este o período disponível para o sub-núcleo planejar, organizar, produzir e finalizar cada edição do programa.

Outra frente de atividade desenvolvida é a produção, a cada quinze dias, de uma matéria jornalística a ser encaminhada para a TV Futura. Atualmente, uma estudante é a responsável pela interlocução com a equipe de produtores do canal para discussão e encaminhamento dos materiais, recebimento e envio de sugestões de reportagens, partindo da relevância do tema, pertinência e viabilidade de produção por parte da equipe. Essa estudante tem como auxiliares três outros voluntários, formando o sub-núcleo Futura.

---

5 O gênero Revista Eletrônica é voltado ao entretenimento e informação, trazendo o apresentador em estúdio introduzindo assuntos de diversos formatos como reportagens, vídeos, entrevistas, humor, esportes, séries, etc. (ARONCHI DE SOUZA, 2004).

6 O fala povo configura-se de pequenas entrevistas feitas pela equipe de reportagem com a população sobre temáticas diversas. Geralmente são editados trechos curtos de várias respostas obtidas sobre um mesmo assunto, para demonstrar uma variedade de opiniões do público em geral.

Esse é o tipo de produção que exige muita agilidade e pró-atividade de toda a equipe, já que o tempo de execução da reportagem é exíguo diante da estrutura de produção disponível. Do dia que a equipe recebe a sugestão de pauta até a finalização do material na pós-produção, geralmente, ficam disponíveis de três a quatro manhãs para a realização de todo o processo. Portanto, é um exercício de trabalho jornalístico que imprime uma dinâmica de pensar o VT<sup>7</sup>, produzi-lo, finalizá-lo e mandá-lo para a emissora parceira, demandando do estudante o máximo de eficiência, rapidez e trabalho colaborativo.

Outros tipos de materiais solicitados pelo Futura são participações na programação do canal com interprogramas ou séries especiais, sendo essas elaboradas com uma organização mais paulatina e prazos maiores de execução, dando à equipe um período de preparo e realização mais elástico. Porém, geralmente, esses produtos exigem outras habilidades como criatividade nas abordagens, aprofundamento em pesquisas e nos direcionamentos, maior envolvimento e organização coletiva.

Outro sub-núcleo existente na equipe é para a produção de um programa específico idealizado pelo videorepórter. É ele, dentro do quadro da TV, o responsável por pensar, produzir, dirigir e pós-produzir um projeto próprio, deferido pela equipe, com a liberdade de criação, execução e escoamento do material. Deste modo, vários formatos de programas foram executados ao longo dos anos como documentários, ficções e programas de entrevistas. Na versão atual, o Varal é o programa mais recente idealizado. Trata-se da união de dois antigos quadros do programa Universus: o Vendendo seu Peixe e o Varal, que não estão mais sendo exibidos. Nessa nova versão, o programa busca discutir sobre a produção cultural na região, a partir do debate com realizadores da área e especialistas nas temáticas que envolvem essas produções, dando ênfase nas diversas expressões culturais locais. Para a produção do Varal, o videorepórter conta com o apoio de duas voluntárias. A periodicidade de exibição é quinzenal, alternando com o Universus.

E, por fim, era demanda da equipe um boletim diário denominado TV UESC Informa, constituindo-se de pequenas notícias de interesse acadêmico, utilidade pública, informes de prazos acadêmicos, eventos, campanhas solidárias, oportunidades de estágio, empregos, etc. Para sua realização, duas

---

7 Videoteipe (Video Tape) é a palavra utilizada para designar as antigas fitas usadas para gravação de imagens, que revolucionaram o processo de produção televisivo por possibilitar a edição do material bruto. Apesar desta tecnologia ter se tornado obsoleta, o termo continua em uso por ser também sinônimo de reportagem.

estudantes trabalhavam na coleta de informações, utilizando fotos, textos, vídeos com pequenas entrevistas ou no acompanhamento direto dos eventos ocorridos que são divulgados diariamente. Infelizmente, este produto não atendeu às necessidades e a equipe ainda repensa uma forma de escoar as demandas factuais.

Por sentir a necessidade de reformulação dos conteúdos que vinham sendo produzidos até então, em vários momentos de discussão, a equipe percebeu a necessidade de mudança. Neste sentido, houve a reformulação a partir de duas frentes. Primeiro, a mudança metodológica, que envolvia a forma de atuação. Deixou-se de trabalhar com funções específicas para cada bolsista (repórter, apresentador, produtor, designer, videorepórter e editor de texto), e cada estudante passou a gerenciar um núcleo de produção autônomo, que criou um projeto de audiovisual próprio e passou a executar todas as fases de produção – desde a ideia até a divulgação. Os grupos foram formados por afinidade de interesses. Assim, além de permanecer a realização do *Universus*, foram criados mais três produtos, configurando outra frente, com a construção de novos conteúdos. O *Nativa*, voltado para temas ligados a esportes e com tendências à linguagem documental. Outro material foi o *Sobe Som*, que era um quadro do *Universus* e passou a ser um programa independente – um híbrido que mescla videoclipe e entrevistas com artistas da região. O terceiro é o programa *Mar de Gente*, que apresenta a trajetória de vida de personalidades regionais, também em formato documental. Os bolsistas chamaram novos integrantes, colegas do curso, para atuarem como voluntários nas funções que fazem parte do processo de produção. Foi definido também um cronograma de exibição no Canal da TV UESC no YouTube e nas redes sociais – os prazos de exibição variam a cada 15 dias e mensal, a depender da complexidade da produção. Com isso, a equipe deixa de ficar presa ao turno matutino, podendo realizar suas produções em horários mais adequados às necessidades de produção, usando equipamentos próprios. Para que esses interesses se tornassem realidade, foi fundamental a realização de oficinas de capacitação (câmera, iluminação, captação de áudio, edição de texto, edição de imagem e design gráfico), visando o desenvolvimento de novas habilidades técnicas e criativas. Com esses ajustes, os estudantes assumem ainda mais a responsabilidade de criação, produção, organização, divulgação, se tornando gestores dos seus produtos. Percebemos que ao lado da liberdade criativa e de construção do seu processo (cada núcleo gere a sua rotina), os estudantes se sentem motivados por estarem fazendo

o que gostam, o que escolheram. Têm, assim, o desenvolvimento de uma característica profissional que é a responsabilidade pelo seu projeto, gerando a vivência em uma situação de autonomia e o amadurecimento como estudante em formação, por compreenderem que, embora trabalhando em parceria, cada um precisa dar conta de suas demandas.

Contudo, nem sempre todas essas iniciativas são realizadas a contento. É possível identificar alguns problemas que ocorrem ao longo desse processo. Um deles é justamente a pouca experiência audiovisual e jornalística da equipe, que, boa parte das vezes, não consegue realizar o processo com a devida celeridade e qualidade textual, estética, informativa, logística. Alguns deles não conhecem técnicas de abordagens de entrevistados, ou não conseguem compreender o direcionamento dado à matéria, como também não conseguem orientar o cinegrafista para as necessidades de imagens do material, articulando-se com o *off*<sup>8</sup> que será criado, dificultando, assim, a pós-produção do material.

Estes problemas atrasam o fluxo contínuo das fases de produção e precisam, várias vezes, da intervenção direta dos coordenadores, na revisão de cada fase realizada e em mudanças de direcionamento do processo quando julgarem necessário. Assim como a revisão das matérias enviadas que é realizada pelo Canal Futura, solicitando, por vezes, reedição do material para retirada ou acréscimo de informações.

Mais uma questão suscitada é a dificuldade do trabalho coletivo e colaborativo, com o qual todos precisam estar atentos e prontos para auxiliar no que for preciso. Por vezes, alguns deles não se apercebem da necessidade de adentrar no processo executivo para facilitar a finalização do material, deixando os outros colegas sobrecarregados com as necessidades de produção. Essa noção do trabalho colaborativo fica mais evidente quanto mais principiante no curso de Comunicação o estudante for, por não ter vivenciado experiências de algumas disciplinas práticas do curso, que estimulam o trabalho coletivo audiovisual.

Outra questão importante que dificulta as etapas de produção é a falta de uma estrutura técnica disponível diretamente para a TV, como um veículo de deslocamento rápido da equipe quando se trata de matérias que precisam ser feitas fora da universidade. Por fim, o fato de alguns núcleos trabalharem apenas pelas manhãs (por não disponibilizarem de

---

8 O texto em *off* é aquele em que não aparece o narrador, apenas a fala coberta com imagens.

equipamentos próprios) restringe o acesso e a mobilidade da equipe a situações, locais, eventos, pessoas e iniciativas que seriam possíveis nos turnos vespertino e noturno, quanto também durante os finais de semana. Esses são entraves que vão sendo contornados constantemente pela equipe de produção e pela coordenação do projeto.

Além das rotinas produtivas audiovisuais, outras atividades são realizadas pelos estudantes participantes do projeto, que são mediadores em oficinas e *workshops* de audiovisual, como também realizam apresentações orais em eventos acadêmicos nos quais relatam suas experiências e conhecimentos adquiridos com o projeto, tornando-se facilitadores do aprendizado sobre comunicação e educação tanto para o público acadêmico quanto para o público externo. Esses eventos são uma forma de valorização dos seus saberes, fazendo-os agentes multiplicadores e replicadores de conhecimento e informações as mais variadas. Isto também possibilita autonomia discursiva e protagonismo no que tange a perceber sua experiência como significativa e importante e percebendo-se como um sujeito detentor de conhecimentos relevantes a serem multiplicados para outras pessoas (FREIRE, 1996; VASCONCELOS, 2006).

A despeito dos entraves percebidos ao longo do percurso, da experiência e do retorno obtido por parte de manifestações dos egressos, podemos afirmar que a proposta aqui discutida tem apresentado resultados positivos. Na análise feita por Nascimento (2013), a quase totalidade dos ex-bolsistas foi entrevistada e a maioria destacou a importância da TV UESC na sua formação profissional, o crescimento a partir dos desafios de lidar com autonomia, produção em equipe e condições de trabalho nem sempre favoráveis e ainda a possibilidade de criar a partir da experimentação audiovisual em uma TVU – o que não seria possível em uma TV comercial, devido às rotinas produtivas engessadas e produções pressas a uma grade de programação. O referido estudo também destacou a aderência dos egressos ao mercado profissional de Comunicação.

Pelo exposto até aqui, e implicados com essa formação plural, os professores que integram a TV UESC têm buscado, ao longo desses 11 anos de projeto, implementar práticas que proporcionem um maior reconhecimento do estudante como também responsável por seu aprendizado. Seja com a criação direta de programas ou vídeos, com o envolvimento em projetos educacionais que rompem as barreiras físicas da universidade ou em novas propostas criativas, temos sempre em mente a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

## Considerações finais

Acreditar e apostar em um processo de ensino-aprendizagem que tem como elemento fundante a instabilidade, a nosso ver, não se constitui em algo de simples realização. Não foram poucas as vezes que precisamos rever as rotinas, reavaliar as práticas, reconduzir as ações. Tomar como norteadora uma metodologia que leva em consideração a formação do sujeito autônomo, a partir de uma proposta dialógica, requer muita disposição e dedicação, sem dúvida.

E também exige que o professor esteja aberto a, constantemente, repensar a sua práxis pedagógica, abrindo mão daquilo que, muitas vezes, havia sido considerado como sedimentado. E mais: é preciso que haja um pacto com o sujeito em formação, para que este, também, compreenda que, naquele espaço de estudos, pesquisas e criação, a lógica produtiva é guiada por outros parâmetros, nem sempre fáceis de serem assimilados.

Deste modo, por que, então, há tantos anos insistir nesta perspectiva de trabalho acadêmico e extensionista? Justamente por compreendermos que este caminho permite pensar no estudante não somente naquele curto período de vida acadêmica, mas, sim, como ser no mundo. Por entendermos que a formação no ensino superior – assim como as outras fases da educação formal – não se restringe a transmitir conteúdos, técnicas, conceitos. Se a educação é, de fato, elemento catalisador de transformações sociais, essa premissa só poderá se constituir como realidade, se estivermos dispostos a educar para a alteridade.

Essa perspectiva implica em, a partir das trajetórias de experiências individuais, ressignificar saberes e processos com vistas a uma prática colaborativa e participativa, em consonância com o contexto comunicacional da contemporaneidade e, principalmente, com o que se entende por rotinas produtivas do audiovisual. Desta forma, o sujeito não é detentor de conhecimento nem superior hierárquico na equipe, mas colabora em um processo amplo, que envolve os seus pares, o compartilhamento de saberes e a elaboração coletiva de programas e projetos e a busca conjunta pela melhor maneira de execução.

Análises de egressos têm demonstrado a aderência dos mesmos no mundo do trabalho em setores que de alguma maneira estão ligados à área de comunicação, mais especificamente à televisão. E, além disso, tem se comprovado o reconhecimento que eles têm no que concerne à experiência adquirida como bolsistas ou voluntários da TV UESC e sobre a importância

desse momento para a conformação do perfil profissional de cada um. Assim, falar em novas educações é levar em consideração uma perspectiva de planejamento e ação que contemple professores e alunos como sujeitos em constante compartilhamento, colaboração e aprendizado, dispostos a ampliar horizontes e investir em uma prática educacional libertadora.

## Referências

- ARESTA, Mónica; MOREIRA, António; PEDRO, Luís. Comunicação e Colaboração em Contexto Educativo: O trabalho colaborativo no Mestrado em Multimédia em Educação. In: DIAS, Paulo; OSÓRIO, José António. **Aprendizagem (In)Formal, na Web Social**. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2011.
- ARONCHI DE SOUZA, José Carlos. **Gêneros e formatos na televisão brasileira**. São Paulo: Summus, 2004.
- BARROS, Laan Mendes de. Comunicação e Educação: além de forma e conteúdo. **REVISTA Ações midiática** - Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós Graduação em Comunicação, v. I. n° 1. ano 2011.
- BARROSO, João. **Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola**. Lisboa: Ed. Instituto Inovação Educacional, 1995. Disponível em: <<http://cefopna.no.sapo.pt/8.pdf>>. Acessado em: 20 abr. 2014.
- BONILLA, Maria Helena; PICANÇO, Alessandra de Assis. Construindo Novas Educações. In: PRETTO, Nelson De Luca. **Tecnologia e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005. 230p.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. Brasília: Ed. Brasiliense, 1987.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago 2003, N° 23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acessado em 20 abr. 2014.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONG's e redes solidárias**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

LELOUP, Jean-Yves. **A arte de cuidar: estilo alexandrino**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

NASCIMENTO, Laiane de Carvalho Vilas Boas. **Projeto Educacional da TV UESC: TV Universitária como ambiente dinâmico de experimentação e formação profissional**. Monografia. Curso de Comunicação Social, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA, 2013.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa Pinto. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>>. Acessado em 20 abr. 2014.

SHIRKY, Clay. **A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado**. Tradução Celina Portocarrero. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SOLOMON, Robert C. **Espiritualidade para céticos: paixão, verdade cósmica e racionalidade no século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Formar profissionais de saúde capazes de cuidar do florescer da vida. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão; FROTA, Lia Haikal; SIMON, Eduardo (Orgs.). **Perplexidade na Universidade: vivências nos cursos de saúde**. São Paulo: Editora Hucitec; Edições Mandacaru, 2006, pp. 265-308.

VIANA, Joana. **O Papel dos Ambientes On-line no Desenvolvimento da Aprendizagem Informal**. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado. 2009, 254p. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2086/1/21849\\_ulfpo34652\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2086/1/21849_ulfpo34652_tm.pdf)>. Acessado em: 20 abr. 2014.

# Concepções sobre a TVE e um estudo sobre as TVs educativas e as escolas em Minas Gerais<sup>1</sup>

*Cláudio Márcio Magalhães<sup>2</sup>*

*Izabella Fonseca Costa<sup>3</sup>*

*Luiz Cláudio França Santos Magalhães<sup>4</sup>*

*Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, MG*

## Introdução

Em 2017, a TV educativa brasileira fará 50 anos. A TVE, essa desconhecida! Se pudéssemos fazer uma escala especulativa de como essas emissoras se caracterizam no imaginário do telespectador nacional, pode-se arriscar que, na melhor pontuação, trata-se daquela emissora que passa programas culturais e educativos. Numa pontuação mediada, são TVs do governo e, na pior das hipóteses, é onde tem os programas “chatos”. No entanto, há uma espécie de unanimidade quando se trata da impressão de ter sempre baixa audiência.

Esse trabalho não se propõe a demonstrar dados científicos para comprovar as impressões acima, exceto para as opiniões de cientistas que se voltam para esse segmento, como Leite (1998, p. 61) que não tem dúvidas

---

1 Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação, XV Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto atualizado para esta publicação.

2 Doutor em Educação, mestre em Comunicação Social, professor/orientado no Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local e do Instituto de Comunicação e Artes do Centro Universitário (UNA).

3 Graduanda em Jornalismo Multimídia do Centro Universitário UNA e estudante em Iniciação Científica como bolsista FAPEMIG.

4 Graduando em Sistema de Informação do Centro Universitário UNA e estudante em Iniciação Científica como voluntário.

que muitos programas educativos são realmente chatos, herdeiros da noção de teleaula dos primórdios da TVE, onde “bastava o aluno prestar atenção ao que estava sendo dito pelo professor, mesmo que fosse através da TV”. São opiniões com as quais, em geral, estamos de acordo aqui.

Como também nos é difícil negar a impressão de se ligar o Estado às TVE, e as TVE a essa educação “chata”, uma vez que se originam como instrumentos, para os governos de então, de apoio e/ou substituição da custosa educação formal. De acordo com Leal Filho (1988, p. 26), havia

um plano mais geral para a educação implantado no Brasil na passagem da década de 60 para a década de 70. Nele constata-se a significativa redução dos recursos públicos aplicados na educação formal e um elevado incremento nas dotações para a implantação de uma sofisticada rede de telecomunicações que, em grande parte, seria utilizada para a educação. Trata-se do abandono da escola em favor dos cursos através do rádio e da televisão.

Para ampliar ainda mais os laços de dependência com o Estado, as TVE eram proibidas de veicular comerciais, dependendo unicamente de orçamentos públicos, para não concorrerem com as emissoras capitalistas.

Já as suas qualidades “culturais” são fartamente encontradas nas obras daqueles que se envolveram diretamente com a “causa” (LIMA, 2008; MILANEZ, 2007; CARMONA, 2003) e em milhares de resenhas em cadernos de cultura no jornalismo, o que faz da TVE geralmente um sucesso de crítica e um fracasso de público. Rodrigues (2015) fez do mantra sussurrado à boca pequena o subtítulo do seu livro sobre a TV Cultura de São Paulo: “a emissora mais festejada e menos assistida do Brasil”.

A propósito, essa concepção elitista é uma das seis que Valente (2009, p. 26) aponta como sintetizadoras das expressões do termo “mídia pública” onde a TVE está inclusa. As demais são a concepção educativa, um aparelho do Estado, uma alternativa à mídia comercial, culturalista e pública não-estatal. No entanto, considere-se, neste trabalho, que as três últimas estão mais associadas às mudanças recentes no espectro de televisão, com a entrada da variedade das TVs pagas, e/ou uma certa utopia a ser alcançada, a que a TV pública é uma espécie de contraposição à TV comercial. No entanto, embora sejam características modernas, tais concepções nos parecem que ainda permanecem distantes do imaginário da grande maioria dos telespectadores, e prevalecem os três primeiros conceitos: a TVE é elitista, é um projeto estatal e é educativa. Certamente, esta é uma percepção baseada na experiência

dos autores, haja vista que não se tem notícias sobre uma pesquisa de recepção dos telespectadores de TVE neste sentido.

Lopes (2015), no mesmo Intercom que originou este livro, estabelece dois grupos de TVE, a partir das emissoras em rede com a TV Brasil, empresa ligada ao governo federal: as geradoras estatais e as educativas diversas, estas ainda divididas em sub-grupos (Quadro 1).

De fato, a autora auxilia ao sistematizar a partir do critério do tipo de gestão das emissoras afiliadas da TV Brasil, deixando de fora a própria geradora-mãe e outras emissoras diretamente ligadas a ela, o que criaria um terceiro tipo, o de geradora federal. Um dos autores deste artigo chegou a propor uma divisão a partir da abrangência, com divisões nacional, regionais e locais (MAGALHÃES, 2012).

Quadro 1 – Diversidade de TVE

<b>Tipos de TVE</b>	<b>Divisões</b>
Geradoras Estaduais	Educativas Estaduais Educativas Universitárias
Educativas Diversas	Educativa Filantrópica/Religiosa Educativa Política Educativa Municipal Educativa Empresarial Educativa Universitária Privada Educativa Sindical

Fonte: a partir de Lopes (2015)

Outros critérios ainda poderiam ser utilizados, como agregar àquelas emissoras que procuram contribuir para a educação informal ao buscar a formação da cidadania, o que ampliaria ainda mais o leque das possíveis TVs educativas, mesmo não tendo tal nomenclatura. Além disso, ampliar o conceito de televisão, independente dos seus meios de transmissão, haja vista que as novas tecnologias romperam as barreiras da radiodifusão. Nestes sentidos, educativas também seriam as demais TVs do campo público, como as TVs legislativas (TVs Câmaras, TV Senado), TV judiciária (TV Justiça), TVs educacionais (TV Escola, TV Paulo Freire), TVs comunitárias e “até mesmo TVs comerciais que adotam o interesse público como seu objetivo (Canal Futura)” (MAGALHÃES, 2012).

Como se vê, o campo das TVE se mostra até mais rico e diversificado que o das televisões comerciais. Agregando às informações de Valente (2009) e Lopes (2015), poderíamos sugerir um quadro de tipologia ainda mais amplo para tentar enquadrar as diversas emissoras educativas (Quadro 2).

Quadro 2 – Tipologia de TV Educativa por critério

Critério	Tipos de TVE	Divisões
Gestão	Geradoras Estatais	Educativas Federais Educativas Estaduais Educativas Municipais Educativas Universitárias
	Educativas Diversas	Educativa Filantrópica Educativa Religiosa Educativa Política-Partidária Educativa Empresarial Educativa Universitária Privada Educativa Sindical
Transmissão	Rádiodifusão	Educativa Comercial Educativa Pública Educativa Estatal
	Acesso condicionado - TV paga (DTH – Satélite, Cabo, MMDS)	Canal Universitário Canal Comunitário Canal Educativo Canal Legislativo Canal Executivo Canal Judiciário
	Internet (Video sob demanda, IPTV, OTT, sites de compartilhamento de video)	WebTV Canal YouTube, Vimeo, etc. Página Institucional
	Circuito Interno	Canal Intranet Canal Institucional Mídia Ambiental (lancheonete, salas de espera, serviços de atendimento) Repositório de Conteúdos
Concepção	Mídia Pública	Elitista Estatal Educativa Alternativa Culturalista Pública não estatal
	Mídia Comercial	Institucional Propagandística
Programação	Própria	Educativa Mista
	Em rede	
	Mista	
Público-Alvo	Generalista	Educativa Aberta Educativa Fechada Educativa mista
	Segmentada	Para crianças e/ou jovens Para educadores

Fonte: elaborado e ampliado pelos autores, a partir de Valente (2009) e Lopes (2015)

Como se vê, definir exatamente o que é uma TV educativa iria depender do critério a ser utilizado. Outros quadros poderiam ser desenvolvidos a partir de outros critérios. No entanto, há um elemento comum a qualquer que seja a tipologia adotada: a concepção de que é uma emissora educativa. É sobre esse único pilar comum que se trata a presente pesquisa que esse artigo se propôs a ilustrar.

## Da barganha ao digital

A Universidade de Santa Maria (RS) já produzia programas educativos em 1958, visando a implantação de uma TV educativa, e que teve seus programas veiculados em circuito interno e em grades de emissoras comerciais gaúchas (CAPARELLI, 1982; MILANEZ, 2007). Mas a TV Universitária de Pernambuco é a primeira a entrar em operação regular, em 1967. Sua implantação abre a série de TVs educativas de instituições federais, provenientes de um programa do então governo militar para a educação a distância.

Estar ligada às universidades não garantiria o aspecto acadêmico. As reitorias se envolveram precariamente com as emissoras, e as emissoras acabaram se tornando um sistema marginal às redes de TV comerciais e ligadas a um projeto fracassado do governo federal de verticalização da educação. Tornaram-se afiliadas de uma rede estatal, como a TVE, do Governo Federal, e TV Cultura, do estado de São Paulo, com limitada produção local. Com a entrada do governo civil, essas emissoras, que dispensam pagamento por suas outorgas, e as TVE viraram objeto de negociações políticas e moeda de barganha, sendo oferecidas a políticos amigos. Algumas fundações ligadas às instituições de ensino foram contempladas, mas isso aconteceu mais pelos contatos políticos de seus dirigentes do que atendendo a uma política pública.

Com o rápido advento da TV Digital, onde novos canais vão ser abertos, as emissoras de televisão do campo público (que visam ao interesse público e não ao comercial) ganham um aspecto antes impossível devido à limitação do espectro de frequências: poderão se multiplicar.

As então escassas emissoras públicas, como as educativas, universitárias, comunitárias e legislativas estão, hoje, confinadas aos poucos canais de sinal aberto, às TVs pagas e às suas páginas na internet. Com a TV Digital, e o debate que se trava em torno dela, as possibilidades da ampliação desse campo são concretas, tanto pela expansão dos canais como pela multiprogramação possível em cada um deles.

As televisões educativas têm poucos estudos em torno de si, vítimas de uma marginalização técnica e política. Com uma imagem estatizante e de pouca atratividade, as TVE encontram poucos espaços de debate para tentar mudar esse estigma. Os resultados dessa pesquisa querem oferecer dados concretos para demonstrar o seu papel social, assim como apontar direções para o seu aperfeiçoamento.

## Minas Gerais como campo de estudo

No momento em que se discute porque dar espaços para emissoras públicas na TV Digital, o exemplo de Minas Gerais, maior detentor de outorgas desse segmento no país, pode ilustrar e incentivar o debate.

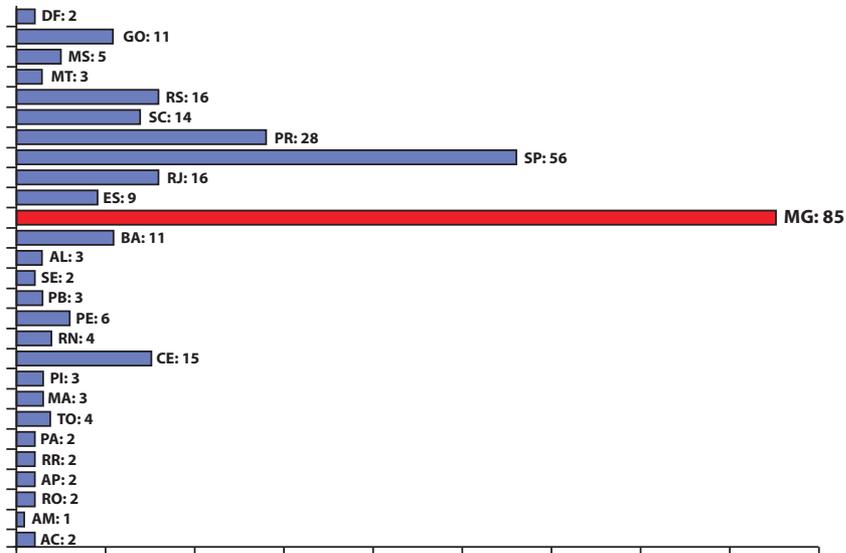
Conforme a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), existiam 310 televisões educativas distribuídas pelo país em 2009. Mas essa não é uma distribuição equilibrada. E é um desequilíbrio que vai além do conhecido entre a região sudeste e as demais regiões do Brasil. Minas Gerais, sozinho, detinha 85 emissoras, ou seja, 27% de todas as emissoras educativas brasileiras. O número de TVE mineiras superava em 34% o estado de São Paulo, o segundo colocado, com 54 emissoras. Só Minas Gerais tem mais emissoras que toda a região sul e centro-oeste. E, com mais uma, teria o mesmo número de TVs das regiões norte, nordeste e centro-oeste, somadas. Além de representar mais de 50% da região sudeste<sup>5</sup> (Gráfico 1).

Portanto, Minas Gerais é privilegiado quanto a esse parco recurso de comunicação voltado exclusivamente para a educação, ainda mais quando se sabe que as TVs educativas representam apenas 2% das TVs e RTVs previstas no Plano Nacional de Frequências. Sendo assim, Minas Gerais oferece o melhor ambiente para se estudar o que essas emissoras têm realizado com as primeiras e principais instituições com o mesmo objetivo comum, a educação.

---

5 Não estão inclusas as RTVs, retransmissoras dos sinais das TVs e o Plano de Reserva TV/RTV, que prevê a entrada de novas emissoras. Nesse plano, Minas Gerais, igualmente, lidera o *ranking*, com mais 86 outorgas na fila, 20% do total em todo o Brasil. Os dados devem ser atualizados, dado as previsíveis mudanças na distribuição do sinal digital.

Gráfico 1 – Plano Básico de TVs Educativas



Fonte: ANATEL, SISCOM – Serviços Comunicação de Massa/Consulta Planos Básicos de Radiodifusão: Plano Básico TV/RTV/TVA/TVD<sup>6</sup>.

## Seriam as TV educativas?

Não só do ponto de vista dos seus mantenedores, mas principalmente dos profissionais da educação dos municípios atingidos por seu sinal: diretores de escolas, orientadores e coordenadores pedagógicos, professores e estudantes.

Certamente, há um grande espectro multidimensional para considerarmos se a TV tem desempenhado um papel educativo. Essa pesquisa, especificamente, quer entender o aspecto relacional entre a escola e a emissora, em especial no levantamento dos projetos desenvolvidos em comum. Tal atividade já comprovaria uma atuação pedagógica e didática das emissoras em seu ambiente social. Por outro lado, nos lugares onde não acontece essa interação, tentar entender porque as emissoras se mantêm distantes das escolas.

É importante lembrar que não somente a atuação de uma emissora junto às escolas a faz “educativa”. O que se pretende aqui é estabelecer

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://sistemas.anatel.gov.br/siscom//ConsPlanoBasico/ListaArquivo.asp?SISQSm modulo=14611>>. Acesso em 14 mar. 2009.

contextos e propostas para que, também, as TVE possam trabalhar junto com as escolas, se não já o fazem. Nesse sentido, entender e divulgar os projetos de sucesso serviria de incentivo para aquelas que ainda precisam, não só de exemplos, mas também de boas ideias.

A outra parte da resposta deve ser obtida através do levantamento das diversas visões da escola, de seus diversos atores, sobre a TVE de sua cidade. Afinal, para esses atores, a emissora é educativa? O que a faz assim e o que falta? E, principalmente, como poderão, escola e TV, construir uma interação em que a melhoria da educação e a construção da cidadania aconteçam em conjunto nas salas de aula e na telinha da televisão. No entanto, isto se refere a um outro momento da pesquisa, e seus resultados ainda não serão tratados neste documento, haja vista que a investigação se encontrava em andamento quando se editava essa publicação.

Ainda assim, faz-se mister divulgar seus objetivos gerais para que possa servir de inspiração e arcabouço para realização de pesquisas semelhantes em outros estados. E não só para as TVE, mas quaisquer outras iniciativas midiáticas que preveem interação com a educação. Portanto, o objetivo geral e final da pesquisa é investigar a programação e produção local das TVE mineiras e sua relação com as escolas públicas onde o seu sinal alcança.

Como objetivos específicos, é necessária uma lista de tarefas a serem cumpridas para se alcançar o objetivo proposto:

1. Mapear as TVE mineiras e suas características institucionais e de programação;
2. Mapear as escolas públicas existentes nas cidades onde há uma concessão de TVE;
3. Mapear os projetos existentes realizados entre as TVE e as escolas;
4. Mapear o universo de cidades onde as TVE não têm projetos em conjunto com as escolas;
5. Mapear atividades curriculares e extracurriculares realizadas pelas escolas tendo a programação de televisão, educativa ou não, como objeto;
6. Levantar e sistematizar propostas, do ponto de vista do corpo acadêmico das escolas (direção, orientadores, coordenadores, professores e alunos) para a construção de projetos de interação com as TVE.

A proposta da pesquisa previa o uso de uma série de instrumentos metodológicos, cada um com um objetivo específico, visando, ao final, o encontro dos resultados para uma sistematização geral. São estes:

1. Levantamento documental sobre concessões e outorgas de TVs educativas em Minas Gerais, assim como contatos com suas instituições mantenedoras;
2. Levantamento documental das escolas públicas existentes nas cidades atingidas pelos sinais das emissoras educativas, assim como os contatos com sua direção e secretarias estadual e municipais;
3. Aplicação de questionários semiestruturados, via telefone, com diretores e programadores das TVE;
4. Envio de questionários semiestruturados, via correio, para os diretores e programadores das TVE que não responderam às solicitações por telefone;
5. Aplicação de questionários semiestruturados, via telefone, com educadores de escolas públicas dos municípios cobertos pelo sinal das TVE;
6. Visitas técnicas a projetos implantados entre TVE e escolas.

## As TVE e sua caixa preta

O primeiro esforço foi na construção de uma lista de emissoras educativas em Minas Gerais que fosse o mais próximo possível da realidade. A busca, então, foi feita na ANATEL e na Associação Mineira de Rádio e Televisão (AMIRT). Era preciso que houvesse uma pesquisa em ambas as instituições, pois nenhuma delas era capaz de passar, com fidedignidade, a certeza que abarcariam todas as TVE do estado.

A ANATEL só fornece um código do tipo de TV, mas na dimensão técnica enquanto emissora (se é geradora, retransmissora, analógica, digital). Foi necessário pesquisar cada uma, desvendando a cidade e a razão social da emissora. Como a razão social nem sempre (ou quase nunca) é parecida com o nome fantasia da emissora, pegou-se a lista, pesquisou-se na internet, eliminando as diversas emissoras e retransmissoras comerciais, até que ficassem só as que possivelmente eram foco da pesquisa.

A lista da AMIRT era incompleta, pois só haviam os dados das afiliadas da entidade. No entanto, em comparação com a lista anterior, foi se

confirmando as que haviam dúvidas sobre sua configuração, acrescentando outras que, porventura, haviam escapado da primeira triagem. A maioria das emissoras não tem páginas na internet e, quando há informações na rede, são em lugares sem credibilidade determinada. Ainda assim, algumas puderam ou confirmar, ou indicar os contatos com a TV.

Por outro lado, não é por ser do principal órgão fiscalizador e regulador das TVs que a lista da ANATEL é totalmente confiável. Sequer estava atualizada. Foi possível, por exemplo, encontrar emissoras que tiveram sua outorga cassada pelo Ministério das Comunicações, mas que permaneciam na lista.

Por fim, foram listadas 68 emissoras de televisão educativa que, embora certamente não represente todas as TVE do estado, é um número significativo e que oferecia a oportunidade de ter uma abrangência significativa que pudesse contribuir com os objetivos da pesquisa.

Fica, no entanto, a má impressão de que as TVE brasileiras vivem dentro de uma caixa preta, sem se saber quem são, onde estão, quais os seus donos e meios de contato e, conseqüentemente, o que andam fazendo com as outorgas que lhes foram emprestadas pela Nação.

## **Com a palavra, as desconfiadas TVE: são educativas, mas não do nosso jeito**

O segundo momento foi o de aplicação de questionários semiestruturados com os produtores das TVE mineiras em busca de informações sobre a atuação da emissora com as escolas locais. A captação de dados não foi tarefa facilitada pela lista, uma vez que, mesmo tendo como fonte a ANATEL e AMIRT, havia telefones que não existiam, não atendiam e/ou simplesmente com número errado, o que só reforça a impressão da “caixa-preta” referida no parágrafo anterior. E quando se conseguia falar com a emissora, duas realidades se apresentavam: as pessoas que atendiam ao telefone eram sempre simpáticas, diferente de algumas que eram responsáveis pela programação.

Houve uma grande dificuldade em conversar com os seus dirigentes. Neste caso, não se pode atribuir ao mineiro uma desconfiança genética, haja vista o primeiro contato, mas ao histórico nebuloso das TVE mineiras em particular, mas também as brasileiras, em geral. A ideia de “caixa preta” das TVE brasileiras, mencionada anteriormente, parece também estar impregnada também nos seus dirigentes, com receio de fornecer informações

que possam ser utilizadas contra aquela gestão da emissora. Afinal, se se comprovado o não uso educativo da TV, ela poderia ter problemas legais? O que pode explicar, embora especulativamente, ressalvas sobre quem se propõe a conhecer mais aquela emissora.

Nos contatos iniciais, nas emissoras que atenderam, após a apresentação e a explicação sobre a origem e os objetivos da pesquisa, estabeleceu-se três práticas: a) se conseguia aplicar o questionário naquele momento, com o diretor ou o programador da emissora; b) pedia-se para ligar posteriormente, agendando ou tentando em um horário de maior disponibilidade daquele que deveria passar as informações; e c) a equipe da TV pedia que enviasse um e-mail com as questões. Quando se citava o tempo de entrevista, aproximadamente 10 minutos, a grande maioria dos entrevistados dizia que não podia responder naquele momento e pedia para enviar por e-mail, ou retornar mais tarde. No entanto, esta alternativa se tornava um buraco negro: os supostos responsáveis por responder não respondiam, mesmo quando houve nova ligação cobrando. Com isso, de aproximadamente 15 emissoras que pediram para enviar o questionário por e-mail, houve apenas uma resposta até o fechamento deste artigo.

Assim, este trabalho de pesquisa encontrava-se em plena atividade. No entanto, com as respostas daquelas emissoras que responderam via telefone, 10% do universo inicial, já foi possível ver uma tendência de respostas que, posteriormente, poderá ser confirmada com a entrada de novas participações.

Um bom exemplo é a constatação de que *nenhuma* das emissoras respondeu que tem algum projeto formal com alguma escola local. No entanto, esse é um bom referencial para uma TV educativa? É isso que a faz merecer o título? O sonho de integração entre instituições e escola é uma permanente meta para os educadores – e não haveria de ser diferente para os pesquisadores. No entanto, ao analisar as respostas seguintes, há uma reavaliação dessa visão que, ao que parece, ser enviesada pelo ideal, e não pelo real. Trata-se, talvez, de uma visão crítica, talvez até exagerada, imaginando que, para se considerar uma prática educativa, seria preciso uma proposta em que as duas instituições, TV-Escola, formulassem, administrassem e colhessem resultados em conjunto, em um processo de mão dupla.

Tal inquietação dos pesquisadores, se não procurávamos uma resposta sobre uma concepção de educação limitada, deve-se porque, na opinião dos produtores das TVE, quando perguntados se tinham algum

trabalho junto às escolas, a maioria disse que sim, uma vez que a TV faz uma cobertura jornalística regular dos eventos escolares. Em menor número, mas com uma frequência significativa, os produtores relatam que outra importante atividade são as visitas guiadas à emissora, de preferência mostrando “como se faz um programa”.

Perguntados, então, se se consideram emissoras educativas, há uma unanimidade na resposta afirmativa. As justificativas variam, desde não exibem comerciais (“só alguns apoios culturais”), retransmitem programas de redes educativas e apoiam a comunidade, mais especificamente na produção de um telejornalismo local. Acreditam que fazem programas educativos, em especial seus telejornais.

O conceito, então, de educativo para essas emissoras, passa pelo bem que porventura possam estar fazendo à população, por exibirem reportagens locais, informando sobre os acontecimentos, sobre a comunidade, a cultura e o talento local, as políticas públicas e os cuidados com a saúde.

Como se vê, não é um conceito totalmente equivocado de educação, se pensarmos como a prática social que está sempre nos convidando a mudar, afinal, “se não houvesse nada para mudar não haveria nada para educar” (VIGOTSKI, 2001, p. 140). Mas certamente vê a educação como uma mão única, instrucional e normativa, conveniente para aqueles que se colocam como os educadores que levam a educação àqueles que precisam ser educados. Mas, afinal, não seria o suficiente para julgar as TVs. Basta caminhar pelos currículos escolares e pelas salas de aula para se perceber que essa não é uma visão única – de boa ou má fé – dos produtores das emissoras educativas. A educação unilateral é majoritariamente presente na educação brasileira e só recentemente uma educação que considere o educando parte do processo de aprendizagem – e não um receptáculo de informações – tem recebido mais adeptos nas escolas. A TVE, portanto, só reflete o que já existe.

Além disso, é importante lembrar que a legislação – e, portanto, a sociedade – não cobra nada diferente de suas TVE. Há, sim, uma série de outras atribuições que essas emissoras deveriam estar fazendo, mas que, igualmente, não encontram respaldo nem na fiscalização, nem nas políticas públicas de comunicação. Portanto, as televisões educativas mantêm-se na sua área de conforto. Não é o que se espera de alguém que se propõe ser educador, mas também não é algo condenável, haja vista que não se oferecem meios e se cobram metas sociais para que mude suas rotinas.

## Bons exemplos

Certamente, como disse Alexandre Dumas, “toda generalização é perigosa, inclusive esta”<sup>7</sup>. Há algumas emissoras (assim como muitas escolas) que tentam fugir da maldição de uma educação de mão única. No início do processo de pesquisa, houve uma visita exploratória a duas emissoras educativas que, convenientemente para os recursos deste trabalho, encontram-se na mesma cidade no interior de Minas Gerais. Sabia-se, de antemão, que essas TVs tinham projetos com escolas. Nenhuma delas ainda havia respondido ao questionário e seus exemplos ficaram de fora da análise anterior.

Em um dos programas de uma dessas emissoras, o objetivo era mostrar, através de minidocumentários, pessoas que também são consideradas patrimônio daquela cidade. As pessoas são escolhidas após uma oficina de educação patrimonial oferecida a alunos do ensino fundamental das periferias que, ao fim da atividade, realizam uma dinâmica para identificar quem são os sujeitos patrimônio da sua comunidade. Foram identificadas nove pessoas e foram gravados cinco programas. O programa não divulga a participação dos alunos no processo de seleção das pessoas patrimônio.

Um outro programa pretendia-se ser infantil e trabalhava no sentido dos ditados populares com as crianças das escolas públicas e particulares. Cada vídeo era gravado em uma escola diferente com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e também da educação infantil. O projeto também proporcionava aos alunos a oportunidade de interagir com os equipamentos de filmagem da TV.

Um terceiro projeto tem a proposta de ensinar estudantes do 8º e 9º anos como fazer um jornal televisivo, mas, diferente de apenas mostrar, faz com que os estudantes construam seu próprio telejornal. Estava sendo executado apenas com a escola mais próxima à TV, para conveniência de ambas as instituições. Os estudantes aproveitavam o contraturno das aulas e iam até a emissora para aprender todo o processo de produção de reportagens, com aulas teóricas e práticas. Na ocasião, eram 12 alunos participando do projeto, sendo que, ao passarem para o ensino médio e mudarem de escola, outros

---

7 In: JORDAN, Max. *Beyond All Fronts: A Bystander's Notes on this Thirty Years War*. The Bruce Publishing Company, 1944, p. 366. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=8\\_CAAAAMAAJ&q=All+generalizations+are+dangerous,+even+this+one+1944&dq=All+generalizations+are+dangerous,+even+this+one+1944&hl=pt-BR&sa=X&ei=vBdqVPXNEYaggwToy4CAAQ](https://books.google.com.br/books?id=8_CAAAAMAAJ&q=All+generalizations+are+dangerous,+even+this+one+1944&dq=All+generalizations+are+dangerous,+even+this+one+1944&hl=pt-BR&sa=X&ei=vBdqVPXNEYaggwToy4CAAQ)>. Acesso em 15 jul. 2015.

alunos seriam selecionados para as vagas. O projeto ainda estava na fase piloto, mas já havia produzido dois telejornais.

O programa é uma ação da mantenedora da TV, desenvolvido com o apoio da prefeitura. A mantenedora cobria os gastos dos alunos com lanche e, quando preciso, condução. Em depoimento à pesquisa, a responsável pela mediação entre a escola e a TV comentou que o projeto tinha sido um sucesso e o retorno era muito positivo. Existia, na escola, uma fila de espera dos alunos que têm interesse em participar e outros alunos que ingressaram no ensino médio com interesse em dar continuidade, mesmo estando em outra escola.

O trabalho do projeto era acompanhado de perto pela pedagoga da escola que avaliou o desenvolvimento dos alunos, observando o amadurecimento e comprometimento dos alunos que antes tinham alguma dificuldade pedagógica na escola. A equipe pedagógica avalia que o projeto dá uma bagagem cognitiva aos alunos em todos os sentidos e citou o caso de um aluno com dislexia e que, na escola, era alheio e chorava muito por causa da sua condição, mas que desde que iniciou o projeto se sente mais confiante, sociável e desenvolveu habilidades como a edição de vídeo e de cinegrafista.

## Considerações Finais

Pesquisas como essa podem gerar uma série de produtos que poderão ser úteis:

- Mapeamento das televisões educativas e sua atuação em seus municípios enquanto concessionários de uma outorga educativa;
- Conhecer a real distância ou proximidade das propostas educativas das emissoras com as escolas;
- Elaboração de um estudo que poderá servir de referência para:
  - Documento a ser enviado para escolas e TVE com o resultado da pesquisa;
  - Orientação para as TVE para elaboração de projetos educativos em conjunto com a rede escolar dos municípios onde chegam seus sinais;
  - Orientação para as escolas para elaboração de projetos em parceria com as TVE;
  - Base para um estudo nacional sobre a televisão educativa brasileira a partir de suas interações com as escolas;

- o Referência para futuros estudos sobre a televisão educativa pela ANATEL e Congresso Nacional visando às Propostas de projetos de lei que possam aprimorar o uso das TVEs em benefício da educação;
- o Página na internet com os projetos, com sua evolução e dados disponíveis. Após o encerramento da pesquisa, a página permaneceria servindo de referência para as escolas e TVE na divulgação de projetos e troca de experiências, com instrumentos como vídeos, *chats*, fóruns, depoimentos, modelos e metodologias, bibliografias e calendário;
- o Regulamento para um prêmio às TVE que se destacam nas interações com as escolas.

Uma vez mais, é fundamental lembrar que a legislação não determina que as emissoras educativas tenham que ter relacionamentos institucionais com as escolas. Aliás, a diferença entre serem educativas e comerciais refere-se apenas à questão da gestão: sua fonte de financiamento não pode ser a venda dos espaços publicitários e sua mantenedora deverá ser o Estado, uma instituição de ensino superior ou uma fundação sem fins lucrativos<sup>8</sup>.

Portanto, o que se solicita a partir deste trabalho não é o cumprimento de uma obrigação legal, mas de uma obrigação moral. As escolas, igualmente marginalizadas como as TVE na mídia em geral, deveriam encontrar nelas a voz para se posicionar perante a sociedade. Com isso, no mínimo, justificariam concretizar as TVE como apoio à sua atividade educativa, papel determinado, se não pela legislação, mas pelo bom uso ético da palavra “educativa”.

---

8 Portaria MC nº 355, do Ministério das Comunicações, de 12 de julho de 2012, publicada no Diário Oficial da União em 13 de julho de 2012. Disponível em: <<http://www.mc.gov.br/portarias/25701-portaria-n-355-de-12-de-julho-de-2012>>. Acesso em 15 jul. 2015.

## Referências

CAPARELLI, S. **Televisão e Capitalismo no Brasil**. Porto Alegre: L&PM, 1982.

CARMONA, B. et al. **O desafio da TV pública: uma reflexão sobre sustentabilidade e qualidade**. Rio de Janeiro: TVE Brasil, 2003.

LEAL FILHO, L. **Atrás das câmeras: relação entre cultura, Estado e televisão**. São Paulo: Summus, 1988. (Novas buscas em comunicação; v.29)

LEITE, M. Diretrizes e características de programação: teleducação. In: DE CARLI, A. M. S., TRENTIN, A. N. (org). **A TV da Universidade**. Caxias do Sul: UCS, 1998. (p. 59-63)

LIMA, J. C. **Uma história da TV Cultura**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Cultura – Fundação Padre Anchieta, 2008.

LOPES, I. S. TV Brasil, rede pública e universalidade de acesso. In: **Anais do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 4 a 7 de setembro de 2015, E [recurso eletrônico]: Comunicação e Cidade Espetáculo/organizado por Marialva Carlos Barbosa, Maria do Carmo Silva Barbosa, Cristina Rego Monteiro da Luz e Amaury Fernandes. [Realização Intercom e IFRJ] – São Paulo: Intercom, 2015.

MAGALHÃES, C.M. TVs Educativas: propostas de gestão social e desenvolvimento local para uma TV pública. In: MACHADO, L. R. de S; AFONSO, M. L. (Org.). **Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local: instrumentos para transformação social**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, v. 1, p. 35-52.

MILANEZ, L. **TVE: cenas de uma história**. Rio de Janeiro: ACERP, 2007.

RODRIGUES, E. **O traço da Cultura: O desafio de ser ombudsman da TV Cultura, a emissora mais festejada e menos assistida do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Reflexão, 2015.

VALENTE, J. Sistema Público de Comunicação no Brasil. In: **Sistemas públicos de comunicação no mundo: experiências de doze países e o caso brasileiro**. São Paulo: Paulus, Intervezes, 2009. – (Coleção Comunicação)

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia)

# Estado da arte da pesquisa sobre TV Universitária<sup>1</sup>

Ana Paula Vieira de Souza  
Edgard Rebouças  
Universidade Federal do Espírito Santo

Este estado da arte mostra a pouca atenção dada pela academia à TV Universitária como objeto de estudo. O paradoxo está no fato de se tratar de um objeto inserido dentro da própria universidade, mas que aparece tão pouco nas pesquisas. O incômodo reside na tamanha potencialidade dos canais dentro da instituição que deveria ser o *locus* da produção de conhecimento e da pesquisa, com profissionais especialistas na área, estudiosos que detêm grande parte do conteúdo científico produzido no país, com tanto a dizer; mas que subaproveitam esse meio que lhes é disponibilizado.

Esse “subaproveitamento” é diagnosticado por Gabriel Priolli (2007), que afirma que as TVs Universitárias no Brasil sofrem da “Síndrome do Vira-Lata”, ou seja, de um complexo de inferioridade. Para ele, “a TV Universitária segue cultivando uma auto-imagem de irrelevância diante das ‘grandes emissoras’ e nutrindo-se dela para justificar a falta de projeto, de ousadia e de ambição de crescer” (PRIOLLI, 2007, p. 1).

De acordo com Alves (1992), o estado da arte, apesar de importantíssimo, ainda é pouco realizado no Brasil. Ela explica:

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao

---

<sup>1</sup> Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, 2015. Texto revisado, atualizado e com ajustes para esta publicação.

estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (ALVES, 1992, p. 54).

O presente estado da arte é realizado a partir de duas plataformas: o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>2</sup> e os Anais dos Congressos Nacionais da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom) disponíveis em seu site<sup>3</sup> (abrangendo o período de 2000 a 2014). As buscas nos Portais da Capes e da Intercom, realizadas nos meses de maio e junho de 2015, utilizaram o termo “TV Universitária”. Nesta fase, este estudo considerou os resultados que tivessem o referido termo no título ou entre as palavras-chave do trabalho. Após a seleção dos trabalhos, procedeu-se à leitura, sistematização e análise dos mesmos.

## 1.1 A escassez de estudos

No mercado editorial, foi encontrado um livro sobre o tema: *TV Universitária: limites e possibilidades*, do professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Flávio Antônio Camargo Porcello (2002). Ainda assim, esta obra faz uma análise inicial sobre a Universidade e o que os gestores normalmente pensam sobre a sua TV, deixando a discussão sobre a TV Universitária em si somente para o final.

Além deste título, os materiais editados pela Associação Brasileira de TV Universitária (ABTU) também são fontes de referência. Em seu site<sup>4</sup>, a Associação disponibiliza as três edições da Revista ABTU – TV Universitária + TV Pública (dos anos de 2013, 2014 e 2015) – todas com coletâneas de artigos sobre diversos temas ligados à área; o *Mapa da TV Universitária*

---

2 <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

3 <http://www.portalintercom.org.br/>

4 [www.abtu.org.br](http://www.abtu.org.br)

*Brasileira – Versão 3.0* e uma cartilha para orientação quanto à captação de recursos – *TV Universitária e Sustentabilidade*.

Afora a importância do livro e dos documentos da ABTU, este estado da arte faz o recorte pelo Portal de Periódicos da Capes e pelos Anais dos Congressos da Intercom. A busca de teses e dissertações pelo Portal de Periódicos da Capes enumerou uma tese e cinco dissertações. A tese foi defendida na Universidade de São Paulo: *O perfil da TV Universitária e uma proposta de programação interativa* (2010), de autoria de Alzimar Rodrigues Ramalho, na qual a autora parte de uma análise de modelos de TV pública pelo mundo, passando pelo Brasil, onde ela destaca dois momentos: a promulgação da Lei do Cabo e do Decreto que dispõe sobre a TV digital brasileira.

Entre as cinco dissertações de mestrado, exclui-se inicialmente desta análise o trabalho *Estudo da estruturação prosódica de repórteres da TV Universitária – Unicamp antes e após intervenção fonoaudiológica*, por ser uma pesquisa da área de Linguística, que somente utilizou a TV Universitária como campo de aplicação.

A partir do início das leituras preliminares dos sumários e introduções, foram excluídos também os trabalhos que só utilizam a TV Unesp como “pano de fundo” para a proposta de um programa – no caso da pesquisa, *O tempo como notícia e serviço na televisão digital: proposta de produto para televisão universitária Unesp – HD* – e para a análise de um programa já existente na referida TV – no trabalho *Interatividade na TV Digital Universitária: programa Debate Livre*. Nenhuma destas pesquisas se refere ao debate teórico sobre conceitos, formas de atuação e funções da TV Universitária, por isso não se justificam no escopo aqui abordado.

Sendo assim, restaram duas dissertações: *TVs Universitárias: um panorama das emissoras no Rio Grande Do Sul* (CALLIGARO, 2007), desenvolvida na Universidade Católica do Rio Grande do Sul, fazendo um histórico e diagnóstico daquele estado, e *TV universitária, um modelo de gestão em construção: TV Unaerp de Ribeirão Preto* (MARTELLI, 2012), que se propõem a refletir sobre a TV Universitária de forma mais abrangente, discutindo este modelo de TV, sua função e forma de gestão.

Este estado da arte enumerou ainda 24 artigos sobre TV Universitária: três deles encontrados no Portal de Periódicos da Capes e 21 nos Anais dos Congressos Nacionais da Intercom. O número, portanto, é de 30 referências bibliográficas encontradas contendo o termo “TV Universitária” no título ou entre as palavras-chave, levando-se em consideração as duas plataformas em análise. Tendo em vista que o Portal de Periódicos da Capes, segundo

números disponíveis no site, conta com um acervo de mais de 37 mil títulos com texto completo, 126 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual, nove resultados encontrados na busca em questão pode ser considerado um número irrisório. Somando-se ainda o fato de os Congressos Nacionais da Intercom terem contado, em média, com 900 trabalhos apresentados anualmente (entre 2000 e 2014) – totalizando cerca de 13 mil trabalhos no período aqui estudado – dos quais 21 foram relacionados ao tema “TV Universitária”, o número se mostra pequeno também nesta segunda base de pesquisa.

Em termos quantitativos, pode-se concluir que, de fato, a TV Universitária é pouco estudada, ou seja, há um desinteresse por ela enquanto objeto científico. Pode-se depreender a partir destes números que este “desprezo” está relacionado à dificuldade de consolidação da TV Universitária pois, apesar de a primeira ter sido inaugurada em 1968, ainda hoje não há definições acerca de seu papel e atuação. Priolli (2007, p. 1) critica:

Chega ser cômica a contradição que se estabelece, quando o forte criticismo da universidade para qualquer tema da televisão defronta-se com a sua insegurança de apropriar-se, ela mesma, dessa tecnologia que adora demonizar. [...] A universidade tem dificuldades em compreender a televisão na exata medida de sua influência sobre a cultura, a política e os costumes. Tende a superdimensioná-la, seja para o mal (a máquina de fazer doidos, a máquina de chupar cérebros), seja para o bem (a mídia eficientíssima, o canal de comunicação onipotente). E como não consegue apreendê-la na inteireza de suas ambigüidades, poderes e limitações, hesita diante dela, quando ela se oferece ao uso.

Diante do paradoxo, procedeu-se também a uma análise qualitativa, após a leitura dos 30 trabalhos encontrados. As principais categorias observadas foram: métodos, referenciais teóricos e temas, conforme a seguir.

## 1.2 Análise: tese e dissertações

A única tese encontrada no Portal de Periódicos, de autoria de Alzimar Ramalho, *O perfil da TV Universitária e uma proposta de programação interativa* (2010), pode ser considerada um trabalho de referência no estudo sobre TV Universitária; tanto é que está entre as referências bibliográficas de

muitos dos artigos encontrados. Em uma abordagem ampla, a autora apresenta modelos de televisão pública pelo mundo e faz um mapa das TVs Universitárias no Brasil, onde aborda a institucionalidade, forma de gestão, participação da comunidade universitária na produção de conteúdos e suportes de veiculação. Após traçar esse perfil, Ramalho (2010) chegou a uma conclusão, segundo ela, “surpreendente”: o subaproveitamento da internet como plataforma de difusão dos conteúdos das TVs Universitárias.

O fato de a TV universitária estar “de costas” para as possibilidades da Web levou, finalmente, à propositura desta tese: uma WebTV Universitária que privilegie as ferramentas de interatividade, não apenas enquanto possibilidades tecnológicas mas, sobretudo, na construção participativa do conteúdo (RAMALHO, 2010, p. 149).

É preciso levar em consideração que, nos seis anos passados desde essa conclusão, a utilização da internet cresceu e se expandiu – em termos quantitativos e qualitativos –, e uma outra análise precisaria ser feita quanto ao aproveitamento deste suporte pelas TVs Universitárias; mesmo assim, a tese continua sendo uma referência para os estudos sobre esse objeto.

A dissertação *TVs Universitárias: um panorama das emissoras no Rio Grande do Sul* (CALLIGARO, 2007) é a mais antiga entre a tese e dissertações aqui analisadas. Este trabalho também começa por um caminho histórico e discussão conceitual acerca da TV pública no Brasil, situando a TV Universitária neste segmento e analisa a trajetória de 11 TVs, abordando histórico, programação, meios de transmissão, equipe, público-alvo, institucionalidade e manutenção financeira. A análise teórica revela as fragilidades das TVs Universitárias daquele estado, que se acredita serem também características de outras TVs, portanto, o estudo é relevante e “aplicável” a outras realidades. Até porque a própria pesquisa destaca que não há homogeneidade no campo das TVs Universitárias:

chegamos à conclusão de que as emissoras pesquisadas neste estudo enquadram-se nesta descrição e são, portanto, TVs universitárias, ainda que algumas não se considerem como tal. A falta de uma reflexão teórica, que deveria vir antes do “fazer TV”, mostra, também, nas emissoras do Rio Grande do Sul a falta de clareza e profundidade manifestada pelos coordenadores sobre os objetivos desses canais. Em decorrência desse fato, muitos reconheceram que sentem insegurança ao conceituar a modalidade. O fato é que hoje se produz televisão universitária e as emissoras têm perfis, objetivos, estruturas e programas

diferenciados, que acabam sendo resultado da realidade em que o canal está inserido e do que busca, mesmo que de maneira ainda não tão clara (CALLIGARO, 2007, p. 291).

A dissertação *TV Universitária, um modelo de gestão em construção: TV Unaerp de Ribeirão Preto* (2012), de Flavia Cortese Martelli, enfoca a forma de gestão das TVs Universitárias e sua sustentabilidade. Para tal, a autora se ancora na legislação existente, fazendo uma reflexão histórica desde o Código Brasileiro de Telecomunicações, de 1962, até a chamada “nova lei da TV paga”, a lei nº 12.485, de 2011, e a portaria nº 355 do Ministério das Comunicações, de julho de 2012. Neste sentido, tanto esta dissertação quanto a de Calligaro (2007) e a tese de Ramalho (2010), ao começarem a análise pela discussão do que é a televisão pública, reafirmam e defendem que a TV Universitária tem essa vocação pública e faz parte de um sistema público de comunicação, portanto, deve primar pela promoção da cidadania, da educação e da participação democrática.

Na parte final da dissertação, os dados mostram que as “TVs Universitárias não possuem um modelo único de gestão” (MARTELLI, 2012, p. 91). Para a pesquisadora, “melhorar a TV universitária começa pela ousadia de compreendê-la e o desafio de criar novos padrões” (MARTELLI, 2012, p. 94). Esses “novos padrões”, segundo ela, deveriam incluir a captação de recursos externos via editais de fomento, a instituição de uma personalidade jurídica para a TV de forma independente da instituição e a profissionalização das TVs Universitárias. Percebe-se que a importância deste trabalho está em apontar um diagnóstico concreto sobre a manutenção e sustentabilidade financeira das TVs Universitárias, discutindo um assunto que é vital para o desenvolvimento de uma televisão de qualidade.

### 1.3 Análise: artigos

Dos 24 artigos encontrados, três estavam disponíveis no Portal de Periódicos da Capes e 21 nos Anais dos Congressos Nacionais da Intercom aqui analisados. Dos três artigos no Portal de Periódicos, somente foi possível considerar um deles na presente análise. O trabalho *A TV Unesp Assis como meio de divulgação das atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura desenvolvidas pela FCL – Assis*, publicado com apenas uma página em uma revista de Extensão, assemelha-se a um relato de um projeto de extensão que

tem seu mérito, mas não se encaixa nas discussões propostas nesta pesquisa, pois trata o assunto de forma muito rápida, sendo difícil mesmo fazer alguma análise.

Já o artigo *Jornalismo Audiovisual: da tela da TV para outras telas* (MACHADO FILHO e FERREIRA, 2012) apenas cita a TV Universitária em seu resumo e ao longo do texto traça uma discussão sobre as semelhanças e diferenças entre o telejornalismo feito para TV aberta e o jornalismo audiovisual produzido para outras telas; portanto, pelo menos nesta fase da pesquisa, a TV Unesp não aparece, critério que o exclui desta análise.

Sendo assim, no Portal de Periódicos da Capes, somente um artigo se enquadrou neste estado da arte da pesquisa sobre TV Universitária: *Televisão universitária como ensino, pesquisa e extensão: 45 anos da experiência brasileira* (MAGALHÃES, 2013). O artigo traça um histórico da TV Universitária no Brasil, desde 1967 – com o decreto-lei nº 236 –, fazendo um panorama completo até as potencialidades e desafios atuais da TV Universitária. Como o artigo é de 2013, trata-se de uma análise bem atual do veículo, que considera também as mudanças e oportunidades diante da TV Digital e da chamada “nova lei da TV paga”, a lei nº 12.485, de 2011. Trata-se, portanto, de um texto de referência para aqueles que desejam ter um panorama geral sobre TV Universitária, passando pelo seu desenvolvimento e abrangendo também seus atuais problemas e oportunidades.

Dentre os 21 artigos selecionados nos Anais da Intercom, alguns dados gerais chamam a atenção. Doze deles abordam casos específicos, discutindo determinado canal universitário ou determinado programa de um canal universitário. Calligaro (2007, p. 16) já havia apontado:

Os poucos artigos científicos, dissertações e teses existentes abordam, geralmente, o tema “TV universitária” de maneira geral e, quando há estudos sobre emissoras, os trabalhos detalham, normalmente, o funcionamento de um único canal.

Outro dado relevante: destes 21, dez artigos têm, entre seus autores, pessoas ligadas formalmente às TVs Universitárias estudadas; sejam professores que coordenam projetos nestas TVs (ou até mesmo o processo de implantação da referida TV), ou profissionais que nelas atuam como jornalistas, produtores, entre outros. Este detalhe apresenta três faces: primeiramente, mostra a qualificação daqueles que atuam nas TVs Universitárias; por outro lado, percebe-se que, além de escasso, o estudo sobre este objeto científico

está praticamente restrito às pessoas que trabalham nestas TVs, mais uma constatação que prova o desinteresse pelo objeto, a não ser que se esteja formalmente ligado a ele; esta última questão pode também representar um risco metodológico, visto que os pesquisadores estão nas posições de sujeito e objeto ao mesmo tempo.

Considerando que alguns autores apresentaram mais de um trabalho durante esses anos, diminuiu-se ainda mais o número de pessoas estudando TV Universitária e, conseqüentemente, a variedade de pontos de vista empregados, já que na maioria das vezes são artigos relacionados, pertencentes a uma mesma pesquisa. Dentre estes 21 artigos analisados, há 13 autores ou grupos de autores diferentes. Nesse espaço de tempo, Vilma Silva Lima apresentou três artigos; Denise Accioly, Betânia Maria Vilas Bôas Barreto, em co-autoria com Rita Virginia Argollo, e Vanessa Maia apresentaram dois artigos cada; e um dos autores tem um artigo nos Anais da Intercom e outro no Portal de Periódicos da Capes, Cláudio Marcio Magalhães.

Quanto aos temas abordados, a preocupação científica de se identificar o público a que se destina a TV Universitária aparece em sete artigos, sob diferentes perspectivas. Dois deles se caracterizam como pesquisas de recepção, um utiliza questionários com questões abertas e fechadas, um se afirma uma pesquisa “exploratória e descritiva”, um é estudo de caso e dois deles não apresentam o método utilizado.

O artigo *CNU: a TV Universitária no mercado televisivo paulistano*, de Vilma Silva Lima, faz algumas referências à discussão sobre o público, mas sem uma aplicação metodológica clara, utiliza impressões da autora (que se apresenta como diretora de marketing do Canal Universitário de São Paulo) sobre a realidade do Canal e traz algumas referências bibliográficas. Ao final, chega à conclusão de que o público da TV Universitária ainda é uma incógnita.

As pesquisas *A Relação entre a Programação, a Publicidade e a Recepção da FURB TV – Televisão Universitária de Blumenau* (2006), de Roseméri Laurindo e Lorreine Beatrice e *Elementos em torno da implantação de uma televisão universitária: experiências da TV UESC* (2008), de autoria das professoras Rita Virginia Argollo e Betânia Maria Vilas Bôas Barreto (que são coordenadoras do projeto de implantação da TV UESC), são pesquisas de recepção realizadas nas cidades de Blumenau, Santa Catarina (FURB TV) e Ilhéus, Bahia (TV UESC), mas que trazem dados importantes para outras TVs Universitárias. A primeira categorizou a opinião do público sobre a TV como didática, desconhecida, desleixada e distante (LAURINDO;

BEATRICE, 2006); percebeu-se que há um interesse e uma credibilidade do público em relação à TV e que, quanto mais próximo da realidade local ela estiver, não apenas focada na discussão acadêmica, mais o público se identifica com ela, o que mostra o potencial local e público das TVs Universitárias. A segunda pesquisa também concluiu que ainda há uma certa distância entre o público e a TV Universitária, mas que ele tem interesse no Canal; todos os respondentes confirmaram a importância da TV e 80% disseram já ter assistido alguma vez (ARGOLLO; BARRETO, 2008).

No trabalho *A difusão do conhecimento científico produzido pela universidade e transmitido pela televisão universitária* (2011), de Denise Cortez da Silva Accioly, a discussão sobre o público é feita a partir de uma pesquisa realizada com estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) por meio de um questionário; portanto, fica o questionamento se neste caso é possível afirmar que se trata de uma pesquisa que tenta identificar o público da TVU RN ou que tenta identificar a opinião dos estudantes sobre a TVU RN.

Em outros anos de Intercom, as pesquisadoras — que abordaram os casos do Canal Universitário de São Paulo, Vilma Silva Lima, e da TV UESC, Rita Virginia Argollo e Betânia Maria Vilas Boas Barreto, apresentaram novos artigos que contêm a preocupação com o público da TV Universitária. No caso da pesquisa de São Paulo, não há muitas novidades sobre os dados do público, e o trabalho da Bahia traz mais alguns dados de uma pesquisa de opinião realizada com telespectadores da TV, mas restritos à recepção dos programas daquela TV especificamente. O artigo *TV Universitária de Votuporanga: um estudo sobre o veículo - situação e possibilidades* (2006), de Grazielle Karine de Marchi e Thais Sanches Franzi, afirma fazer uma pesquisa sobre o perfil da audiência, teoriza algumas questões, mas os dados sobre os resultados da pesquisa se restringem a um parágrafo no final do trabalho, sem uma análise mais concreta.

A discussão sobre o público da TV Universitária de fato revela um grande vazio de informação. Por mais que o assunto seja abordado em diversos artigos e trabalhos, ainda não há considerações conclusivas, o que leva a outros problemas:

Há uma grande dificuldade de posicionamento e definição de estratégias de programação, pois as TVs Universitárias não conhecem seu público-alvo. Existem poucas pesquisas de aferição de audiência e, assim sendo, as emissoras não sabem para quem falam, se para o público em geral ou se apenas para a própria comunidade acadêmica (ABTU, 2004, p. 7).

O desconhecimento sobre o público, portanto, é uma grande preocupação da pesquisa sobre TV Universitária, presente em quase um terço dos artigos encontrados nos Anais da Intercom aqui pesquisados.

Continuando o estado da arte, percebe-se que cinco dos 21 artigos têm foco no telejornalismo praticado nas TVs Universitárias. O artigo *TV Rede UVV: colaboração e experimentalismo na TV Universitária* (2010), de Sanmy Moura Santos, Francisca Selidonha Pereira da Silva e Ivana Esteves Passos, aborda a importância da participação de estudantes na produção da TV para a formação deles. Neste caso, aborda-se a TV Universitária como espaço laboratorial e de formação para os graduandos em Jornalismo.

No artigo *TVs Universitárias como espaço para a prática do Jornalismo Público* (2009), de Francisco Ângelo Brinati e Michelle Fabiene Pires Ferreira Guimarães, com foco no telejornalismo, defende-se que a TV Universitária deve praticar o jornalismo público. Para isso, o autor discute o que seria o jornalismo público e analisa o programa *Universitária Notícias*, telejornal da TV da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Neste caso, portanto, a TV Universitária é reafirmada como uma TV pública.

No artigo *Notícia com afeto: a televisão universitária como agente de construção das identidades* (2011), Paula Regina Puhl, Aline Streck Donato e Jeferson Saldanha Ramos analisam o programa *TV Feevale Notícias* sob o ponto de vista da sua influência na construção das identidades locais a partir das notícias sobre a comunidade em que está inserido. Neste artigo, fica claro o potencial da TV Universitária nos níveis local e regional.

O artigo *Proposta de implementação de ações multimídia nos programas Jornalísticos da Televisão Universitária Unesp – TV Unesp* (2011), de autoria de Juliana da Silva Ramos, Fernando Ramos Geloneze e Rene Rodriguez Lopez, enfatiza o processo de produção jornalística, com vistas à emergência da TV digital, defendendo que o jornalismo produzido pelas TVs Universitárias tem que se adaptar a esta nova tecnologia, se inserindo nos padrões do que chamam de “jornalismo multimídia”.

Já o texto *TV Universitária: possibilidades de diálogo com o Jornalismo Científico* (2008), de Ana Paula Azevedo, Cristina Vila Nova, Helton Nóbrega e Olga Tavares, coloca a TV Universitária como espaço para o desenvolvimento do jornalismo científico, a partir da análise do programa *Conexão Ciência*. Neste caso, defende-se a vocação da TV Universitária da Universidade Federal da Paraíba (TV UFPB) para a divulgação científica das pesquisas produzidas nas instituições.

A análise destes cinco artigos aponta para elementos importantes na constituição da TV Universitária como um todo, não somente nas produções jornalísticas, mostrando como suas potencialidades a divulgação científica, a vocação local da TV, a sua importância como espaço laboratorial e de experimentação e o seu caráter público.

Destes 21 artigos da Intercom, foram identificados ainda cinco trabalhos que se dedicam especificamente a debates teóricos acerca da TV Universitária, sem citar um caso específico ou analisar determinado programa. Um deles chama atenção pelo referencial teórico diferente daquele que se identificou ser o mais comumente utilizado na discussão sobre TV Universitária. O artigo *Como é que chama o nome disso? Comunicação, Educação e Televisão: Uma aposta no hibridismo das televisões universitárias* (2009), de João Barreto da Fonseca e Vanessa Maia Barbosa de Paiva Rangel, define a TV Universitária como uma “televisão de fronteira”, segundo o pensamento de Homi Bhabha.

Sendo e atuando na fronteira a TV Universitária não é nem uma TV comercial, onde os imperativos mercadológicos ditam a produção, nem um ambiente de sala de aula, onde a didática, dentre outras práticas, regem a relação de conhecimento (FONSECA; RANGEL, 2009, p. 1).

Outra característica que difere este artigo dos demais é que, no universo deste estado da arte, é o único que não tem entre seus questionamentos entender a função da TV Universitária, o que é, para que serve: “a ausência de definição do que é ou do que pode vir a ser uma tevê universitária não é o problema desta tevê, muito pelo contrário, é sua potência” (FONSECA; RANGEL, 2009, p. 1). Esse lugar de fronteira, para os autores, implica em uma proposta híbrida de televisão, que esteja entre o potencial comunicativo e educativo da TV Universitária – que coaduna com a defesa presente no segundo capítulo da presente dissertação, de que a educomunicação deve ser o referencial teórico e prático para esta televisão.

Continuando as discussões teóricas encontradas no estado da arte, outros três artigos debatem a TV Universitária diante da emergência da TV digital no Brasil. Destaca-se o trabalho *Os sinos e a TV universitária: o papel das IES e suas emissoras em tempos de convergência* (2011), de Cláudio Márcio Magalhães, que defende que a TV Universitária deveria ser vanguarda na discussão e implantação da TV Digital e destaca a interatividade que, segundo o autor, é a característica mais lembrada quando se fala em TV digital.

Para ele, a interatividade é a “grande esperança da inclusão social, aproveitando-se da penetração da televisão no Brasil” (MAGALHÃES, 2011, p. 4). Sendo assim, de acordo com Magalhães (2011, p. 6), a TV Universitária “teria a oportunidade, se não a obrigação, de ser o campo da experimentação, o laboratório”, neste sentido. O artigo também ressalta a demanda crescente por conteúdo advinda da multiprogramação que, para a TV Universitária, é uma oportunidade e uma ameaça ao mesmo tempo. Oportunidade porque, sendo proibida para as televisões comerciais e para as TVs públicas não federais, a TV Universitária é uma das poucas habilitadas para tal, enquanto que o aumento da demanda por produção de conteúdo é uma ameaça na medida em que é preciso se adaptar para produzir mais.

Outros dois artigos aqui categorizados como “teóricos” trazem discussões conceituais sobre TV Universitária. O trabalho *TV universitária: a televisão da universidade* (2009), de Denise Cortez da Silva Accioly, destaca-se por refletir acerca da própria Universidade; ou seja, para conceituar a TV Universitária e entender o seu papel, é preciso considerar o ambiente em que está inserida. Porém, a autora conclui, citando Priolli (2003), que a Universidade ainda tem dificuldades em compreender a TV Universitária.

Outra discussão encontrada entre os trabalhos de cunho teórico relaciona-se aos meios de transmissão utilizados pelas TVs universitárias. O artigo *Radiodifusão, cabodifusão e internet: os canais da TV universitária e suas diferenças* (2011), de Valério Cruz Brittos, João Martins Ladeira, Carine Felkl Prevedello e Jéssica M. Grohmann Finger, faz um panorama histórico que justifica as principais escolhas por determinada tecnologia em alguns momentos do desenvolvimento da TV universitária no Brasil:

A competição com canais comerciais, e todas as dificuldades envolvidas, aparecem como traço do primeiro momento. As possibilidades de ampliação da presença, mas restrição em relação à amplitude do público, são as marcas da Lei do Cabo. As oportunidades oferecidas pela difusão através da internet parecem, de um lado, radicalizar as possibilidades da fase da multiplicidade da oferta e, de outro, reduzir as exigências de profissionalismo (BRITTOS et al., 2011, p. 1).

Na segunda parte da pesquisa, os autores abordam um mapa de distribuição das TVs Universitárias pelo país, o que ainda não tinha sido apresentado em nenhum artigo. O predomínio geográfico das TVs nas regiões Sul e Sudeste – com 43 veículos – em contraposição aos 13 somados entre as regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte, e a existência majoritária

na cabodifusão foram as primeiras constatações. Chama atenção um terceiro ponto: 57% das TVUs estão no interior e 43%, nas capitais.

O estudo aponta um quadro curioso: fora das capitais, a plataforma mais utilizada é a TV fechada; nas capitais, a TV aberta. Todavia, o número de televisões universitárias que utiliza o sistema fechado é duas vezes superior àquelas que usam o sinal aberto. Dessa maneira, percebe-se um paradoxo, no fato de que a grande maioria das universidades que possuem um canal de televisão encontra-se fora da capital. Ora, se, em regra, as maiores e mais influentes universidades, tais como as federais, localizam-se nas capitais, presumir-se-ia que ali houvesse uma maior concentração de canais universitários. Porém, o resultado indica que o fenômeno da televisão universitária caracteriza-se por ser uma atividade concentrada em instituições do interior, intensamente dependentes dos sistemas fechados de distribuição (BRITTOS et al., 2011, p. 10-11).

Concluindo o conjunto dos artigos selecionados nos Anais da Intercom, dois deles abordam a importância da atuação na TV Universitária para estudantes de graduação em Comunicação. Os dois trabalhos também fazem incursões no campo da Educação, trazendo referenciais teóricos e questões desta área para a análise da TV Universitária.

Não havia sido mencionado ainda – por não ter se encaixado nas categorias elencadas – o artigo *Funções e projeto de rádios e TVs universitárias: a experiência da UFSCar na implementação de seus veículos*, de Mariana Rodrigues Pezzo, Rodrigo Botelho e Ricardo Rodrigues, que traz uma interessante reflexão sobre os métodos utilizados na implantação dos veículos. Porém, não foi abordado neste estado da arte de forma mais profunda porque, naquele ano de publicação, ainda não havia sido iniciada a implantação da TV da UFSCar, ficando o artigo restrito à experiência da rádio.

## 1.4 A análise do referencial teórico

Quanto às referências bibliográficas utilizadas nos trabalhos, a legislação pertinente ao assunto é abordada na maioria das pesquisas, com destaque para o decreto-lei nº 236, a Lei do Cabo (Lei nº 8.977) e a nova lei da TV paga (Lei nº 12.485). Documentos produzidos pela Associação Brasileira de TV Universitária (ABTU), entidades como o Coletivo Intervezes e eventos representativos da área, como o Fórum Nacional de TVs Públicas, também são bastante utilizados.

Entre os livros mais citados, estão obras de Jesús Martín-Barbero, como *Dos meios às mediações* e *Os exercícios do ver* (este em co-autoria com German Rey); de Flávio Porcello, *TV Universitária: limites e possibilidades*; de Laurindo Lalo Leal Filho, *A melhor TV do mundo*; e de Omar Rincón, *Televisão pública: do consumidor ao cidadão*. Entre os artigos, dissertações ou teses mais citadas, destacam-se os de autoria dos pesquisadores Alzimar Ramalho, Cláudio Márcio Magalhães, Teresa Otondo, Gabriel Priolli e Donnesca Calligaro.

Este estado da arte pode confirmar algumas constatações acerca da pesquisa sobre TV Universitária no Brasil. Em primeiro lugar, é perceptível que se trata de um objeto científico pouco estudado. Além de serem poucas referências encontradas, quando se olha para este objeto, na maioria das vezes é um olhar isolado, direcionado a um canal, um programa, um projeto ou uma iniciativa específica; ou, em alguns casos, a TV Universitária é apenas o campo de aplicação de diversas pesquisas, aparecendo de forma contextual.

Ao longo dos anos considerados nesta pesquisa, que se concentra desde o início dos anos 2000 até o momento atual, não se percebe um crescimento substantivo na quantidade dos estudos, nem uma evolução do estudo sobre a TV Universitária, nem o aumento de pesquisadores envolvidos; as obras de referência continuam sendo as mesmas, de um mesmo grupo de autores – Gabriel Priolli, Cláudio Márcio Magalhães e Alzimar Ramalho sendo os principais deles. O que corrobora o fato de que estão estudando TV Universitária aqueles que, de alguma forma, veem-se ligados a elas – muitas vezes por um vínculo profissional.

Do ponto de vista qualitativo, a abordagem das pesquisas demonstra um recorrente equívoco: a confusão de termos. TV Universitária, TV Educativa, TV Cultural e TV Universitária Educativa são os mais utilizados. A questão é que não se trata apenas de um mal entendido acerca do nome, mas de uma encruzilhada conceitual, pois se continua a buscar uma definição para TV Universitária; ou seja, ela continua sem saber quem é e para que serve. Entre os trabalhos aqui analisados, as funções que lhe são atribuídas são várias: educativa; de divulgação científica; institucional; laboratorial; de promoção da cidadania e da cultura; de divulgação da universidade para fora de seus muros e aproximação com a comunidade. Esse quadro dá a entender que a TV Universitária quer ser – e em certa medida pode ser – tudo isso ao mesmo tempo, mas sem um projeto definido, e por isso acaba se perdendo nessa imensidão.

Tendo essa discussão conceitual em vista, aparece o referencial teórico e prático da Educomunicação, que é defendido na pesquisa de mestrado

da qual esse artigo faz parte, como sendo o ideal para as TVs Universitárias. A TV Universitária deve ser educ comunicativa no sentido de proporcionar a participação dos cidadãos, dando visibilidade àqueles que não são mostrados na televisão comercial e aos assuntos que lhes dizem respeito, de forma a concretizar, de fato, o direito à comunicação e o despertar de uma consciência crítica por meio de uma programação educativa, científica, cultural e, acima de tudo, cidadã.

O referencial teórico da Educomunicação – que nesta pesquisa é considerado o parâmetro para a constituição das TVs universitárias – foi encontrado em apenas um artigo, *A Difusão do conhecimento científico produzido pela universidade e transmitido pela televisão universitária* (2011), de Denise Cortez da Silva Aciolly, porém sem citar o termo e sem fazer uma discussão mais aprofundada. Um outro artigo utiliza o termo Educomunicação, *TV Universitária: possibilidades de diálogo com o Jornalismo Científico* (2008), de Ana Paula Azevedo, Cristina Vila Nova, Helton Nóbrega e Olga Tavares, mas apenas na introdução e conclusão, sem definir ou explicar do que se trata. Sendo assim, percebe-se que a definição conceitual sobre a TV Universitária ainda tem lacunas e que a possibilidade de aplicar a Educomunicação neste sentido ainda não aparece nos estudos de forma consolidada.

## Referências

ACCIOLLY, D.C.S. TV Universitária: A Televisão da Universidade. In.: **XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2009, Curitiba. Anais.

\_\_\_\_\_. A Difusão do Conhecimento Científico Produzido Pela Universidade e Transmitido pela Televisão Universitária. In: **XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2011, Recife. Anais.

ALVES, A. J. **A Revisão da Bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis**. Cad. Pesq. São Paulo, n. 81, p.53-60, maio 1992.

ARGOLLO, R.V.; BARRETO, B.M.V. B. Elementos em torno da implantação de uma televisão universitária: experiências da TV UESC. In: **XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2008, Natal, RN. Anais.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TV UNIVERSITÁRIA. **A Televisão Universitária no Brasil**. Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco), 2004.

AZEVEDO, A.P. et al. TV Universitária: possibilidades de diálogo com o Jornalismo Científico. In: **XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2008, Natal, RN. Anais.

BARRETO, B.M.V. B.; ARGOLLO, R.V. Entre o Mercado e Universidade: Reflexões Sobre o Processo de Construção do Conhecimento e a Formação Profissional na TV UESC. In: **XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2009, Curitiba. Anais.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Hibridismos e experimentação de linguagens na TV universitária – o caso da TV UESC. In: **XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2007, Santos. Anais.

BRINATI, F. A.; GUIMARÃES, M. F.P.F. TVs Universitárias como Espaço para a Prática do Jornalismo Público. In: **XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2009, Curitiba. Anais.

BRITTOS, V.C. et al. Radiodifusão, Cabodifusão e Internet: os canais da TV universitária e suas diferenças. In: **XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2011, Recife. Anais.

CALLIGARO, D. **TVs universitárias: uma panorama das emissoras no Rio Grande do Sul**. 2007, 327 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CONSTANTINI, A. C. **Estudo da estruturação prosódica de repórteres da TV Universitária – Unicamp antes e após intervenção fonoaudiológica**. 2010, 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CUNHA, A. K. Modelo de processo de produção de conteúdo em emissora Universitária de TV Digital. In: **XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2013, Manaus. Anais.

FONSECA, J.B.; RANGEL, V. M. B. P. Como é que chama o nome disso? Comunicação, Educação e Televisão: Uma aposta no hibridismo das televisões universitárias. In: **XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2009, Curitiba. Anais.

GALHARDO, E. et al. A TV UNESP-Assis como meio de divulgação das atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura desenvolvidas pela FCL. Assis. Rev. Ciênc. Ext. v.5, n.2, p.94, 2009.

LAURINDO, R.; BEATRICE, L. **A Relação entre a Programação, a Publicidade e a Recepção da FURB TV – Televisão Universitária de Blumenau**. Trabalho apresentado ao Seminário de Temas Livres do Intercom 2006.

LIMA, V. S. CNU: A TV Universitária no mercado televisivo paulistano. In: **XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2003, Belo Horizonte. Anais.

LIMA, V. S. Reprodutibilidade técnica em tempos de digitalização da Tevé universitária Brasileira. In: **XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2006, Brasília. Anais.

LIMA, V. S. CNU: A TV Universitária no Mercado Televisivo Paulistano. In: **XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2002, Salvador. Anais.

MACHADO FILHO, F.; FERREIRA, M. F. Jornalismo Audiovisual: da tela da TV para outras telas. **Brazilian Journalism Research - Volume 8 - Número 2 – 2012**.

MAGALHÃES, C. M. Televisão universitária como ensino, pesquisa e extensão: 45 anos da experiência brasileira. **Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS**, Porto Alegre, v. 19, n.1, p. 106-126, jan./jun. 2013.

MAGALHÃES, C. M. Os Sinos e a TV Universitária: O Papel das IES e suas Emisoras em Tempos de Convergência. In: **XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2011, Recife. Anais.

MARCHI, G. K. et al. TV Universitária de Votuporanga: um estudo sobre o veículo - situação e possibilidades. In: **XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2006, Brasília. Anais.

MARTELLI, F. C. **TV universitária, um modelo de gestão em construção: TV Unaerp de Ribeirão Preto**. 2012, 170 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) Universidade Estadual Paulista, Bauru.

PORCELLO, Flávio Antônio Camargo. **TV Universitária: limites e possibilidades**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. 146 p. (Coleção Comunicação, 18).

PRIOLLI, G. TV Universitária: televisão sem complexo. **Observatório da Imprensa**. Ed. 428, 10 abr. 2007. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/televisao-sem-complexo/>>. Acesso em 21 jun 2015.

PUHL, P. R.; DONATO, A. S.; RAMOS, J. S. Notícia com afeto: a televisão universitária como agente de construção das identidades. In: **XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2011, Recife. Anais.

RAMALHO, A. R. **O perfil da TV Universitária e uma proposta de programação interativa.** 2010, 173 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

RAMOS, J.S.; GELONEZE, F.R.; LOPEZ, R. R. Proposta de Implementação de Ações Multimídia nos Programas Jornalísticos da Televisão Universitária Unesp – TV Unesp. In: **XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2011, Recife. Anais.

RANGEL, V. M. B. P.; SANTOS, C.R. Estéticas de vídeo e existência na ambiência da tevê universitária. In: **XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2008, Natal, RN. Anais.

SANTOS, S. M.; SILVA, F. S. P.; PASSOS, I. E. TV Rede UVV: colaboração e experimentalismo na TV Universitária. In: **XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2010, Caxias do Sul. Anais.

STIPP, S. B. C. **Interatividade na TV Digital Universitária: Programa Debate Livre.** 2011. 90f. Dissertação (Mestrado em TV Digital). Universidade Estadual Paulista, Bauru.

ZUZA, E. dos S. **O tempo como notícia e serviço na televisão digital: Proposta de produto para televisão universitária UNESP - HD.** 2010, 99 f. Dissertação (Mestrado em TV Digital), Universidade Estadual Paulista, Bauru.

# Estudo de recepção de telejornal em sala de aula - uma provocação a respeito do estado da arte<sup>1</sup>

*Rosa Maria Cardoso Dalla Costa<sup>2</sup>*

*Everton Luiz Renaud de Paula<sup>3</sup>*

*Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná*

## Introdução

O telejornalismo, em TV pública ou privada, tem um mesmo e fundamental caráter, o de serviço. É um serviço para a sociedade, de alta relevância e grande responsabilidade, pois se ocupa de informar e, pela via da informação, contribui com a construção da cidadania. O telejornal está entre os gêneros televisivos de maior expressão no Brasil, acompanhando as telenovelas e o cinema. Nele as histórias são escritas pelas imagens, som e movimento – em uma linguagem própria. Vale ressaltar que o seu papel é importante não apenas no cenário brasileiro. O mundo ocidental mantém características semelhantes de se relacionar com este gênero. Ainda que no Brasil existam especificidades, de uma forma geral é o telejornal que permite a conexão dos cidadãos com o mundo ao seu redor, como salienta Dalla Costa (1999, p. 244):

Assim, é principalmente através de notícias que a televisão sintetiza sua ação social e institucional e permite aos cidadãos reconhecer o

---

1 Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação, Congresso INTERCOM, Rio de Janeiro, 2015, com ajustes e adequações para esta publicação..

2 Doutora em Ciências da Informação e da Comunicação pela Universidade Paris 8 Vincennes. Professora do Departamento de Comunicação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Comunicação da UFPR. E-mail: rmcocosta@ufpr.br.

3 Mestre em Educação pela UFPR, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Professor de Filosofia. Docente da Universidade Positivo. E-mail: professor@evertonrenaud.com.

mundo ao seu redor e até mesmo incluir-se – ainda que no imaginário – no seu contexto. <sup>4</sup>

O telejornal está na base da organização da quase totalidade de emissoras de televisão aberta no país e, segundo a Pesquisa Brasileira de Mídia (SECOM, 2014), 79% da população assiste TV para buscar informações. Segundo a pesquisa Mídia Dados 2014<sup>5</sup>, a TV aberta com maior expressão no Brasil é a TV Globo. Nesta emissora, segundo a pesquisa, mais de um quarto da programação é jornalística, somando 26%, numa programação que ainda divide espaço com programas de variedades, novela, filmes, shows, programação infantil, esportes e diversos (programas locais ou independentes).

Mesmo com a maior audiência, os índices de confiabilidade são variados. Segundo a Pesquisa Brasileira de Mídia (SECOM, 2014), 18% da população sempre confia nas notícias da TV, 31% confia muitas vezes, e 41%, poucas vezes. No Paraná, 9% mantêm a confiança sempre nas notícias da TV, 40% confia muitas vezes e 46%, poucas vezes. O jornal impresso, neste estado, tem maior confiança da população.

Por um lado, esta situação indica, na sociedade contemporânea, a hegemonia do texto impresso como detentor do saber e da verdade já anunciada por Martín-Barbero (2004). Por outro, também a visão de que o telespectador é um ser pensante. O receptor, nos termos de Orozco (1997), analisa e atribui sentido ao que vê. Afinal, historicamente, o posicionamento político dos telejornais demanda boa dose de análise crítica. É nesta visão que, segundo Lins da Silva (1985, p. 10), o receptor passa a “filtrar as informações [do telejornal] traduzindo-as segundo seus próprios valores”.

O telespectador é um ser social, exposto a diversas influências de inúmeros agentes que se contradizem entre si. O jornalista que trabalha na televisão também é uma pessoa que recebe pressões e ideias de diversas fontes e tenta conviver com elas dentro de si mesmo e nas mensagens que produz e veicula. A empresa em que ele trabalha é um agente social, que tem de responder aos estímulos diferenciados que recebe e que mudam junto com as circunstâncias políticas e sociais (LINS DA SILVA, 1985, p. 14).

---

4 Tradução nossa.

5 Grupo de Mídia São Paulo. Mídia Dados 2014. 2014. Disponível em: <<http://sunflower2.digitalpages.com.br/html/reader/119/38924>>. Acesso em: 08 set. 2014.

Com o grande papel social e político, influência, relevância e presença, o telejornal precisa ser um dos gêneros televisivos explorados em casa e na escola. Com isso, é possível a superação da ideia de imparcialidade deste meio, bem como a produção de significados para as informações socializadas por ele a partir de reflexões sistematizadas. Especialmente pela consideração de que o receptor, adulto ou criança, é capaz de traduzir as informações segundo as mediações pelas quais passa, a aproximação crítica do telejornal com a sala de aula configura um cenário profícuo para desenvolvimento de análise e produção de sentidos.

No Paraná, entre 2011 e 2013, o projeto *Televisando o Futuro*, da RPC TV, único no estado que propõe o uso do telejornal em sala de aula, foi objeto de estudo de uma dissertação de mestrado em educação e um trabalho de conclusão de curso em comunicação. A pesquisadora Ana Gabriela Simões Borges desenvolveu uma dissertação com o título *Televisão e Educação: um estudo sobre o projeto Televisando o Futuro na escola*, a partir do qual investigou a aproximação entre TV e escola e a forma como os professores levam a televisão para sua prática pedagógica. Por sua vez, a pesquisadora Aline Horn desenvolveu um trabalho monográfico intitulado *Educomunicação e o Projeto Televisando o Futuro*, sobre a aderência entre as práticas desenvolvidas no projeto e o conceito de educomunicação.

Os dois trabalhos, baseados nas concepções da educomunicação, apontaram lacunas no projeto quanto à sua convergência conceitual com o campo da educomunicação, mas reforçaram os benefícios desenvolvidos. Contudo, os dois trabalhos estiveram focados nos professores e na aproximação entre TV e sala de aula. Uma vez que o telejornal é a base de organização da proposta do projeto e seus beneficiários finais são os estudantes, cumpre agora aprofundar o olhar por meio de um estudo de recepção do telejornal em sala de aula, considerando a escola e o professor como mediadores deste processo realizado pelos estudantes.

Os estudos de recepção são importantes pois permitem considerar a comunicação em seu processo amplo, partindo tanto do ponto de vista do emissor quanto do receptor. É mais do que isso, entender os receptores como sujeitos ativos e produtores de sentido nas mensagens que recebem. Existem variações no nome dado para este tipo de estudo. E mesmo os que o tratam como “estudo de recepção”, por vezes apresentam abordagens diferentes entre si. Jacks e Escosteguy (2005, p. 54) caracterizam os estudos de recepção na América Latina e a respeito do termo dizem que essa é:

A denominação corrente no subcontinente, a qual não se detém nas distintas clivagens teóricas, diferentemente do plano internacional onde toda a gama de investigações de tal problemática pode ser chamada de pesquisa de audiência.

Dessa maneira, é possível ressaltar que “o processo de recepção é parte intrínseca do processo de comunicação, em que o primeiro é parte constitutiva e constituinte deste último” (JACKS; ESCOSTEGUY, 2005, p. 14). Assim, a busca neste tipo de estudo está voltada para conhecer a relação que os sujeitos estabelecem com os meios de comunicação. No caso da pesquisa que resultou neste artigo, os alunos e o telejornal. As autoras apresentam entre as várias concepções encontradas sobre o tema, uma que indica que “o que caracteriza a análise da recepção são os procedimentos comparativos entre o discurso os meios e o da audiência, e entre a estrutura do conteúdo e a estrutura da resposta da audiência em relação a este conteúdo” (JACKS; ESCOSTEGUY, 2005, p.42).

Corroborando as proposta de Jacks e Escosteguy e a de Lins Silva, já citado anteriormente, a pesquisa se entrelaça nos conceitos de mediação de Jesús Martín-Barbero e das múltiplas mediações de Guillermo Orozco Gómez. No bojo deste quadro conceitual e desta proposta metodológica, o presente artigo analisou teses, dissertações e artigos, no período de 2010 a 2014, das bases: banco de teses da Capes, banco de teses da USP, Scielo e Redalyc para verificar a presença de estudos de recepção do telejornal no contexto de sala de aula mediado pela ação institucional da escola e pedagógica dos professores. O objetivo é construir uma provocação para pesquisas do tipo estado da arte a respeito da recepção do telejornal em sala de aula. Além disso, situar o estudo de recepção realizado no programa de mestrado da UFPR, procurando por trabalhos que tenham tido o telejornal como objeto e se delinearão na perspectiva latino-americana da recepção e mediação.

## Estudos de Recepção e as Mediações Múltiplas

A recepção é um processo, e nele se constroem os sentidos para as mensagens televisivas. Estudá-lo representa um anseio de compreender e explicar as relações existentes entre comunicação e produção de sentido, entre sujeito-audiência e meio-mensagem. É ir em busca do sujeito, como resalta o pesquisador Mauro Wilton de Sousa (1995), e compreender as relações que estabelece com os meios. Estudar a recepção é um desafio, que exige “grande desenvoltura metodológica e uma postura inter, trans ou, no mínimo, multidisciplinar” (JACKS; ESCOSTEGUY, 2005, p. 17).

É uma abordagem de dupla natureza – qualitativa e empírica, que busca dados na observação, entrevista e os analisa na perspectiva qualitativa. Os recursos metodológicos e técnicos contemplam pesquisa experimental,

*survey*, observação participante, combinam análise e interpretação, entendendo a cultura e comunicação socialmente construídas e historicamente situadas.

As questões nos estudos de recepção, de forma geral, estarão estruturadas em torno de quem são, como agem e em que contexto as audiências fazem o processo de recepção. Dessa forma, a interrogação por “quem são” está no campo estrutural, buscando conhecer o gênero, renda, educação e outros fatores. Saber como agem se encontra no campo comportamental, em busca de compreender sua forma de vida, e a inserção contextual busca compreender e explicar o aspecto sociocultural em que a recepção ocorre.

O estudo de recepção busca compreender e explicar estas relações e, dentro de uma das linhas da visão latino-americana, o modelo das mediações apresentado por Guillermo Orozco Gómez (1997; 2014) é um dos caminhos pertinentes para sustentar o esforço de compreensão dos processos de recepção. Este quadro de conceitos forma a estrutura que sustentou a análise dos materiais encontrados sobre o assunto. Os resultados desta busca exploratória evidenciaram a existência de grandes lacunas na produção nesta área. De um lado, o resultado é fruto do pouco tempo no qual foi desenvolvida a busca e de seu caráter exploratório que acessou apenas os resumos das obras localizadas. De outro lado, as dificuldades encontradas e já citadas em outros estudos de estado da arte se repetiram aqui, como a variação nas formas dos resumos, falta de correspondência entre conteúdo do resumo e palavras-chave e, em alguns casos, trabalhos que tratam do tema mas não usam os respectivos descritores para indexação nas bases de dados. Foi diante dessas condições que se configurou a opção de chamar este estudo de uma provocação para a construção do estado da arte deste tema. As buscas foram realizadas pelas palavras/expressões: “Estudos de Recepção”, “Telejornal” e “Estudo de Recepção + Telejornal”.

## **Análise de Dissertações e Teses**

Nos bancos acessados, Capes e USP, a busca com o termo “estudo de recepção” apresentou 663 resultados, dentre os quais, apenas três continham o termo entre as palavras-chave, e 17 apresentaram o respectivo termo no texto de resumo do trabalho. Entre estes, existe uma vastidão de objetos de estudos, não necessariamente voltados para o telejornal. Partiu-se, então, para a pesquisa dos termos somados “Estudo de Recepção” + “Telejornal”.

Esta busca apresentou apenas dois resultados. Os trabalhos possuem os termos em seus resumos, mas seu estudo é conduzido no campo da comunicação e educação, sem atuação específica com recepção de telejornal.

Dessa forma, a pesquisa que trouxe os melhores resultados foi realizada com o termo “telejornal”. Foram encontrados 41 trabalhos entre 2010 e 2014, sendo 31 dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado. As instituições produtoras somam 22 Instituições diferentes. Delas, cinco concentram mais produções, sendo cinco trabalhos na UFJF, quatro na PUCSP, quatro na USP, três na UFBA e três na UFG.

Entre estes trabalhos, 26 foram desenvolvidos na área de Comunicação, três em Educação e os demais divididos entre Letras, Linguística, Ensino Aprendizagem, Sociologia e Sociologia do Desenvolvimento. Depois da leitura dos resumos encontrados, foi possível classificar sete deles como sendo estudos de recepção de telejornal. Dois deles não utilizam esta classificação, mas o quadro conceitual exposto no resumo permite fazer esta inferência.

Além disso, três dos trabalhos de recepção estão voltados para a recepção entre os jovens em idade estudantil e apenas um tratou o tema dentro da escola, entendendo esta como uma instituição mediadora na recepção. O foco de seus estudos foi a textualidade presente no telejornalismo News<sup>6</sup>. De todos os trabalhos analisados, 18 tiveram a programação de jornalismo da TV Globo ou de alguma de suas afiliadas no campo de análise do polo emissor. Os demais estão divididos entre outras duas emissoras, Record e SBT, tendo três trabalhos, outros três analisaram telejornais de TVs universitárias e os outros não analisaram uma emissora específica.

## Análise de Publicações de Periódicos

O procedimental utilizado para busca nos repositórios de periódicos, Scielo e Redalyc<sup>7</sup>, foi o mesmo de busca nas dissertações e teses. Na base

---

6 Entende-se por telejornalismo News o modelo de informativo que une discursos orais, escritos e em imagem. Exemplos que podem ser citados são o canal CNN ou ainda Globo News. Nestes canais se vê os textos informativos em rodapé móvel na tela, quadro lateral com imagens e texto do apresentador.

7 Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, é uma plataforma de serviço de informação científica internacional.

SciELO<sup>8</sup>, o termo “estudo de recepção” encontrou dois artigos, sendo apenas um deles voltado para a recepção televisiva, com foco no agendamento da mídia esportiva entre jovens. No Redalyc, por ser uma base latino-americana, possivelmente concentra-se a maior parte dos artigos da área, o termo trouxe inúmeros resultados, necessitando de um refinamento.

Assim, a busca pelo termo “estudo de recepção” + “telejornal” apresentou 18 resultados. Apenas nove deles no período entre 2010 e 2014. Destes nove, os cinco pertencentes ao SciELO trouxeram o termo, contudo não desenvolveram esta metodologia na pesquisa. Restando, assim, três artigos do Redalyc, pois uma das respostas de busca foi um texto de editorial. Entre estes, um dos artigos trabalhou a perspectiva conceitual de mediação e recepção, outro a recepção entre os membros do MST e relação com o jornal local e outro as emissoras legislativas.

A pesquisa que dá origem a este artigo, voltada para a recepção de reportagens de telejornal em sala de aula mediadas pela ação institucional da escola e ação pedagógica dos professores não encontrou referentes entre os estudos analisados no período estipulado. Dessa maneira, a pesquisa de mestrado sobre o tema neste cenário é frutuosa e importante. Para investigar esta relação, o estudo manteve o foco na mediação realizada pela escola e professores da recepção de reportagens de telejornal no contexto de um projeto de comunicação e educação.

## Considerações

Ainda que em caráter de provocação e com perspectiva lacunar, este breve estudo permitiu construir as mesmas considerações que outros dois estudos consultados ofereceram. O texto *Estudos de recepção e identidade cultural: abordagens brasileiras* (JACKS, 2006) e a dissertação *Recepção e Estudos Culturais: uma relação pouco discutida* (BOAVENTURA, 2009) mostraram que o trabalho com a recepção sofre ainda com variantes conceituais e metodológicas. Além disso, no estudo que analisou a década de 1990 (JACKS, 2006), não houve citação de recepção de telejornal. No estudo realizado entre 2006 e 2007 (BOAVENTURA, 2009), apenas um trabalho foi localizado com esta perspectiva.

---

8 Scientific Electronic Library Online.

Mesmo sendo rica a produção sobre os estudos de recepção e muitos bons os estudos realizados com telenovelas, publicidade e outros gêneros até outros suportes de mídia, há uma carência quando o assunto é estudo de recepção de telejornal. Há uma lacuna ainda maior quando se segue a perspectiva de escola e professor como mediadores da recepção em sala de aula. Ao mesmo tempo em que o espaço deixado pela ausência destes estudos no Brasil é um desafio para a construção de uma referência de pesquisa, é, também, um estímulo para a construção de uma pesquisa na área.

Neste sentido, além das contribuições de Jacks (2005), este estudo conta com a contribuição de Dalla Costa (1999), que por meio de sua tese de doutorado realiza um estudo de recepção e constituição de referencial a respeito do tema de maneira ampla, sustentando a abordagem no contexto de sala de aula. Em geral, os estudos realizados caminham na esteira dos conhecimentos produzidos por Jesús Martín-Barbero, Guillermo Orozco Gómez, Nilda Jacks, Maria Isabel Orofono, Mauro Wilton de Souza, Iluska Coutinho, Roseli Figaro e Rosa Maria Bueno Fischer.

Além disso, é válido ressaltar que o estudo de recepção do telejornal em sala de aula durante a pesquisa de mestrado também apresenta desafios e impõe limites. Contudo, com este estudo é possível estabelecer o foco nas mediações múltiplas que podem ser observadas nesta relação. A escola é uma das principais mediadoras da relação, em conjunto com a atuação do professor. As mediações múltiplas se concretizam a partir desta trama cultural, e dela ocorre a produção de sentidos a respeito daquilo que se recebe dos produtos midiáticos.

No olhar sobre a escola é possível perceber que sua institucionalidade, seu currículo, espaço físico, relação professor-aluno e relação aluno-aluno são os aspectos que interpõem as mediações para o processo de recepção das mensagens. Na resposta do professor a esse movimento, as concepções ideológicas, referências culturais, história de vida e relações estabelecidas com os alunos e com a escola também se tornam importantes fatores de mediação.

O processo de recepção é contínuo e, embora ocorra em uma dada “ancoragem situacional [...] ultrapassa as classes, as gerações, os gêneros, a geografia e o étnico” (OROZCO, 2014, p. 39) e seguem partilhados entre as audiências, múltiplos entrecruzamentos durante e depois de televisualizar (OROZCO, 2014). Também é importante ressaltar que a condução da professora é essencial “para a recepção que os estudantes fazem dos diversos meios” (OROZCO, 1997, p. 66). É o docente, em sua ação dentro da escola, que pode abrir o caminho a ser trilhado pela reflexão ou cercear no plano imediato o aprofundamento das questões.

## Referências

BOAVENTURA, K. T. **Recepção e Estudos Culturais**: uma relação pouco discutida. Dissertação (Mestrado) - Curso de Comunicação, Departamento de Programa de Pós-graduação, Unb, Brasília, 2009. Disponível em: <[http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5009](http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5009)>. Acesso em: 20 ago. 2014.

DALLA COSTA, R. M. C. **Le rôle des journaux télévisés: Étude de la réception chez les ouvriers de la ville de Curitiba, au Brésil**. Tese (Doutorado) - Curso de Comunicação, Université Vincennes - Saint Denis, Paris, 1999.

GRUPO DE MÍDIA SÃO PAULO. **Mídia Dados 2014**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://sunflower2.digitalpages.com.br/html/reader/119/38924>>. Acesso em: 08 set. 2014.

JACKS, N.; ESCOSTEGUY, A. C. **Comunicação e Recepção**. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

JACKS, N. Estudos de Recepção e Identidade Cultural: Abordagens Brasileiras na Década de 90. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, ano III, n.5, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.alaic.net/revistaalaic/index.php/alaic/article/view/16/16>>. Acesso em: 20 ago. 2014. Texto apresentado ao GT Estudios de Recepción.

LINS DA SILVA, C. E. **Muito além do Jardim Botânico**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1985.

OROZCO GÓMEZ, G. Professor e meios de comunicação: desafios, estereótipos e pesquisas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 10, p. 57-68, set./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. **Educomunicação**. São Paulo: Paulinas, 2014.

# A educação no Jornal da Globo: um olhar complexo<sup>1</sup>

Cristiele Magalhães Ribeiro<sup>2</sup>

Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, RS

## 1 Introdução

O presente artigo analisa sob o olhar do Paradigma da Complexidade e da Semiologia, o comentário de Arnaldo Jabor, intitulado (e disponível) no site da Rede Globo como *Miséria da educação no Brasil não é um acidente, mas sim uma obra de séculos*. O comentário foi exibido no Jornal da Globo na noite de 07 de dezembro de 2010 (MEMÓRIA GLOBO, s/d). O comentário informa que a educação brasileira é ruim porque a Coroa Portuguesa não queria que os colonizados crescessem intelectualmente, instituindo o “bacharelismo” e não incentivando o ensino das ciências exatas.

A educação pouco mudou ao longo do último século, mesmo com uma mudança de perfil de aluno e com a entrada de novas tecnologias que modificaram tantos outros segmentos da sociedade. As empresas mudaram, a sociedade mudou, mas as escolas e universidades mantêm, em sua maioria, a mesma configuração física (de prédios, salas, mesas, etc.), as mesmas formas de avaliação e as mesmas metodologias de ensino.

O Jornal da Globo existe desde 1979 (com uma interrupção de um ano entre 1981 e 1982), ano em que a Rede Globo de Televisão completou seu 14º aniversário (JORNAL DA GLOBO, 2010). Ele vai ao ar de segunda à sexta-feira neste canal aberto, iniciando por volta da meia

---

1 Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação, XV Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto atualizado para esta publicação.

2 Doutoranda em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). E-mail: rcristiele\_@hotmail.com

noite e trinta e encerrando por volta de uma hora da manhã (MEMÓRIA GLOBO, s/d).

Considerando a metodologia adotada, ao longo do texto abordaremos as categorias estabelecidas *a priori*: Discurso e subcategoria Gênero Opinitivo, em José Marques de Melo; Cultura e Poder, em Roland Barthes; e Televisão, em Ferrés, Blázquez e Bourdieu; a partir das respostas das seguintes questões: Como é construída a imagem da educação brasileira por meio do discurso do comentarista em questão? De que forma o discurso, por meio do gênero opinativo, aborda a educação brasileira? De que modo os objetos culturais estão inseridos no discurso expresso neste artigo? De que maneira o poder é relacionado à educação na coluna analisada?

A intenção do presente estudo é, ao analisarmos este discurso do comentarista Arnaldo Jabor, respondermos estas questões de pesquisa e apreendermos a produção de sentido provocada por tal comentário que, estando em um veículo de grande audiência, contribui para a construção de uma identidade para o setor educacional brasileiro. A Rede Globo de Televisão ocupa o primeiro lugar do *ranking* brasileiro de redes de televisão, possuindo junto com suas filiadas, 340 veículos. Em segundo lugar está a rede de televisão SBT, com 195 veículos (DONOS DA MÍDIA, 2015).

Utilizamos o método paradigma da complexidade nesta pesquisa porque o pensamento complexo (*complexus*: o que está tecido junto), segundo Morin (2003a), une diferentes conhecimentos, integrando modos simplificadores de pensamento, recusando consequências unidimensionais que mutilam e reduzem, baseadas em uma ilusão de simplificação que “se toma pelo reflexo do que há de real na realidade” (MORIN, 2003a, p. 9). Nesta pesquisa, estarão “tecidos conjuntamente” os temas educação, comunicação, televisão, complexidade e semiologia.

Neste artigo, utilizamos a primeira pessoa do plural, pois, em alinhamento com o paradigma da complexidade, o conhecimento é um processo em que há diálogos entre o sujeito e o objeto, um constitui o outro e ambos devem manter-se abertos; o mundo está no interior de cada mente humana, sendo que o conhecimento é provisório, abrigando certezas e incertezas (MORIN, 2011a). Ao mantermo-nos abertos, em diálogo e constituídos juntos com o objeto, em busca do conhecimento que está em constante construção, escreveremos o texto utilizando a primeira pessoa do plural.

## 2 Aspectos históricos da educação no Brasil

As histórias da educação e do poder entrelaçam-se, uma perpassa pela outra. Por meio delas, contam-se as histórias da dominação do proletariado pela burguesia, da submissão do aluno pelo professor, da diferença entre o ensino utilitarista e o voltado para a liberdade do pensamento e para o pensamento complexo. Já no surgimento da civilização no Egito, há relatos de que a educação existia com o intuito de ensinar às classes dominantes estratégias sobre como exercer o poder. Havia a “separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos” (MANACORDA, 2006, p. 356).

O primeiro colégio brasileiro foi fundado em 1552, o plano de ensino do Colégio São Paulo era constituído de aulas de português, doutrina cristã, o ensino da leitura e da escrita e, para os alunos mais avançados, música instrumental e canto orfeônico, sem a presença das ciências exatas. Até a entrada do Positivismo e início da República (século XIX), os alunos estudavam filosofia e teologia para serem os futuros dirigentes do país. Por meio da contribuição financeira da Coroa, os jesuítas educavam meninos brancos nos colégios instalados nas principais vilas da colônia e, com a justificativa de que o seu intuito era formar os padres da Companhia, eram recusados mestiços, mamelucos e índios (HILSDORF, 2011). Durante 200 anos, o ensino no Brasil foi de responsabilidade dos jesuítas, sendo que em 1779 havia mais de 100 estabelecimentos de ensino (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

No início do século XIII, já existiam 80 universidades na Europa (MANACORDA, 2006) sendo que, em países vizinhos ao Brasil, as primeiras surgiram no século XVI (máximo do século XIX). As primeiras universidades brasileiras surgiram entre 1930 e 1940, sendo que a Universidade de São Paulo (USP) é de 1934 (SCHWARTZMAN, 2006).

Em 1937, mediante o estabelecimento da ditadura de Getúlio Vargas, as Leis Orgânicas do Ensino desobrigaram o setor público a oferecer ensino gratuito e delegaram aos ricos o provimento do estudo dos mais pobres (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009). Criou-se neste período uma segregação social, pois indivíduos da elite eram encaminhados a um tipo de escola (com a possibilidade de estudarem por mais tempo) e indivíduos da classe trabalhadora para outro tipo de escola (onde estudavam em um período de tempo menor para poder ingressar o mais rápido possível no mercado de trabalho) (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

A ditadura militar brasileira iniciou em 1964, e após 1968 houve uma expansão do ensino universitário devido ao incentivo ao surgimento das faculdades privadas que impactaram na vida universitária e na qualidade do ensino ofertada. Entre 1960 e 1970, a inovação consistiu na implantação da interdisciplinaridade, sistema de créditos (provocando a despolitização e dispersando os alunos) e a promoção da extensão para estreitar os vínculos do ensino superior com a sociedade (ARANHA, 2006). Em 1968, ocorreu a separação do ensino para a formação profissional da pesquisa aplicada e foi criado um sistema gradativo de educação superior (graduação, mestrado, doutorado).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), houve uma proliferação de programas governamentais voltados para a educação, mas, em 1996, o país ainda enfrentava sérios déficits educacionais, havia atraso no percurso educacional das crianças (principal motivador da evasão); a precariedade do ensino, a exclusão e a marginalidade de determinados segmentos sociais influenciavam no número de crianças fora da escola; e, em comparação com os demais países da América Latina, o Brasil apresentava os piores índices de acesso ao ensino superior, mesmo com o crescimento do setor privado (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva houve uma continuidade de algumas das diretrizes adotadas pelo governo FHC, sendo que algumas já tinham sido recomendadas pelo Banco Mundial em 2005. Entre 2004 e 2006, houve aumento no valor da verba pública destinada para as instituições federais de ensino superior (Ifes), possibilitando a expansão para as cidades do interior e a contratação de novos professores.

Na presidência sob o comando de Dilma Rousseff, foi criado em 2011 o programa Ciência Sem Fronteiras, subsidiando a ida de estudantes universitários, professores e pesquisadores brasileiros para estudarem no exterior. Em agosto de 2012, esta presidente sancionou uma lei que estabeleceu a reserva de no mínimo 50% das vagas em universidades públicas federais e nos institutos técnicos federais para alunos provenientes da rede pública de ensino, com vagas distribuídas entre negros, pardos e indígenas (PORTAL BRASIL, 2012a). A metade deste total de vagas reservadas para cotistas é destinada para alunos provenientes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita (PORTAL BRASIL, 2012b).

No ano de 2015, tendo passado mais de cinco séculos desde que o Brasil foi colonizado por Portugal, é possível constatarmos que a educação brasileira mantém ainda muitas das suas características, como a presença

majoritária de um alunado caucasiano e abastado nas escolas, em especial no ensino superior. A educação, mesmo com o crescimento do número de instituições privadas, permanece em parte controlada pelo Estado, porém, independente de quem é o mando, todas as instituições de ensino funcionam de acordo com as premissas estabelecidas pelo Estado que também tem como responsabilidade avaliar os níveis de qualidade de cada uma delas.

### 3 A televisão

A televisão, hoje integrante da maioria dos lares, transmite por meio da sua programação, mensagens repletas de sentido, dentre elas, mensagens publicitárias de grandes anunciantes; nela reinam as emoções e as aparências (FERRÉS, 1998). Em posição de destaque, estando pelo menos no local em que a família se encontra e recebe suas visitas (na sala), quando não também presente nos quartos e na cozinha. Por isso, para estudarmos a televisão, é necessário estudar a sua relação com a vida cotidiana; para desenvolvermos a sua programação, é necessário pensar na forma com que será recebida “no ambiente familiar e doméstico, em torno da qual pode vir a se desenrolar uma intensa atividade social (convívios sociais, conversas etc)” (FECHINE, 2008, p. 105).

Hoje, a programação não depende mais apenas do aparelho de televisão, ela está também presente nos dispositivos móveis (celulares, tablets e computadores); esta distribuição do fluxo de informações por meio de diferentes plataformas midiáticas que atuam em cooperação chama-se de cultura da convergência (JENKINS, 2009). A convergência ocorre nas mentes dos consumidores e nas suas interações com outros, não ocorre por meio dos aparelhos, ou seja, estes distribuem informações que se transformam em recursos por meio dos quais apreendemos nossa vida cotidiana (JENKINS, 2009).

Segundo Ferrés (1998, p. 13), a televisão é “um fenômeno social e cultural, instrumento de socialização e ocupa muitas horas na vida cotidiana dos cidadãos”, ela compõe uma espécie de “comunidade imaginária”, pois insere “todos numa mesma dimensão espaço-temporal (a da transmissão), coloca destinadores e destinatários em contato [...] no decorrer da emissão (na duração)” (FECHINE, 2008, p. 110). A televisão consiste em um espaço simbólico (não material), “um espaço ‘vivido’ tão somente através da transmissão. É nesse tempo e nesse ‘lugar’, criados por esse nosso próprio contato com a televisão, que se estabelecem os encontros entre sujeitos enunciantes”

(FECHINE, 2008, p. 109). Assim como os demais meios de comunicação de massa, deveria ser utilizada em benefício do interesse público, porém as estruturas de poder presentes nas televisões, nem sempre facilitam este processo (HOINEFF, 1991).

Ao utilizar imagens, sons, mensagens que representam a opinião dos seus dirigentes, a televisão influencia nos sentidos de quem a está assistindo. Sinônimo de lazer, encontro, descanso ou “momento de não pensar em nada”, ela encontra indivíduos que nem sempre codificam racionalmente o conteúdo transmitido, sendo meio fértil para a transmissão de ideologias, opiniões, conceitos. “A televisão incentiva a passividade e a inação, e desestimula a autoconsciência e a capacidade de enfrentar as situações pessoalmente” (BLÁZQUEZ, 1999, p. 495). A televisão tem o papel de laço social, seja ele entre os indivíduos que a assistem e entre diferentes comunidades, “a televisão desempenha um papel nessa reafirmação cotidiana dos laços que juntam os cidadãos numa mesma comunidade” (WOLTON, 1996, p. 135).

Mesmo quando assistimos a televisão com interesse, fica de lado a consciência, a informação e a experiência, existe um mínimo rendimento da nossa capacidade de refletir sobre o conteúdo que alguém escolheu para que assistíssemos. As imagens que proporcionam a visualização dos acontecimentos produzem um efeito impactante em quem está assistindo, “por isso, a manipulação informativa em televisão reveste-se de uma gravidade ética particular” (BLÁZQUEZ, 1999, p. 502). Esta manipulação ocorre pelas vias do silêncio, da citação, da reconstrução, do comentário, da ocultação e da mudança (BLÁZQUEZ, 1999).

Seus principais efeitos são inconscientes, despercebidos/inadvertidos, e atuam na esfera da emotividade. Segundo Ferrés (1998, p. 16), a televisão exerce coação psicológica ao “incidir sobre a vontade mediante a modificação ou a canalização interessada das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos temores”. O mesmo afirma Blázquez (1999, p. 493), ao informar que a imagem transmitida pela televisão é essencialmente emocional e não racional, sendo que “nela predomina o visual, o culto à personalidade e o caráter espetacular de tudo que se diz ou representa, até quando se trata de temas informativos ou supostamente científicos ou culturais”. Já Fechine (2008) afirma que, em muitos momentos (no caso dos atentados de 11 de setembro, por exemplo), o telespectador fica em frente à TV menos para saber, mas mais para sentir.

Sendo a televisão um meio para se transmitir uma mensagem, ela própria é a mensagem, tomando o efeito deste “mais forte e intenso justamente

porque o seu ‘conteúdo’ é um outro meio”, segundo McLuhan (1964, p. 33). Ela “é o meio que configura e controla a proporção e a forma das ações e associações humanas [...]”. A televisão (assim como a energia elétrica, o rádio e o telefone) elimina “os fatores de tempo e espaço da associação humana” (McLUHAN, 1964, p. 23). Sendo este meio (televisão) também um bem de consumo, “transforma a natureza do ambiente artificial de passivo em ativo entrando diretamente no interior das pessoas e dos lares, ordenando os processos humanos a partir do interior” (BLÁZQUEZ, 1999, p. 495).

Ao estudarmos o meio televisão, pode-se por vezes esquecer o papel fundamental do jornalista, que possui responsabilidade sobre o que é veiculado. Para Bourdieu (1997, p. 21), aqueles (jornalistas) que participam do meio (televisão) “são tão manipulados quanto manipuladores. Manipulam mesmo tanto melhor, bem frequentemente, quanto mais manipulados são eles próprios e mais inconscientes de sê-lo”. Segundo Bourdieu (1997), os temas abordados pela televisão são impostos, existe censura e uma imposição com relação ao tempo destinado para cada assunto, a ponto de impedir que algo seja efetivamente comunicado. A censura pode ser política, econômica, mas há, também, a censura auto-imposta, para que se esteja de acordo com a linha editorial da televisão e, assim, se mantenha o emprego. A televisão noticiava variedades, notícias que distraem, oculta algumas informações e muda o sentido de outras, sendo que, para muitos indivíduos, ela consiste em fonte única de informação. “O tempo é algo extremamente raro na televisão. E se minutos tão preciosos são empregados para dizer coisas fúteis, é que essas coisas tão fúteis são de fato muito importantes na medida em que ocultam coisas preciosas” (BOURDIEU, 1997, p. 23).

Pode-se dizer que a censura, em especial a econômica, está vinculada especialmente à lógica mercantilista que define quais temas serão pauta e quais serão silenciados e

impede que o espaço público se configure na esfera do debate de ideias, combate, sugestões e críticas. Os temas aparecem conforme a agenda da mídia/mercado, que também se mistura com a invasão da privacidade devidamente mediada das celebridades ou das pessoas comuns (DOURADO in BRITTOS, 2010, p. 164).

Matérias de gênero opinativo, como o comentário de Arnado Jabor, realizado em uma rede de televisão com alto nível de telespectadores, têm

sim a intenção de, através até mesmo da entonação das palavras e dos gestos, reafirmar de forma emocionada e enfática a verdade que se quer transmitir com o discurso.

## 4 Opções metodológicas

Morin (2003b) acredita que a cultura alimenta a vida, que alimenta a cultura; geramos a sociedade e por ela somos gerados. Acredita também nas necessidades: do repensar político, da transmissibilidade da experiência para que não se repitam experiências, da reforma do pensamento, de salvaguardar a vontade ética e de enfrentar contradições éticas. Segundo ele, a política é a ligação com a sociedade e a humanidade, e o conhecimento desenvolve-se por meio do erro e da ilusão, e a educação deve enfrentar este problema (MORIN, 2011b).

Para Morin (2003a, p. 8-11), “a complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução [...], ela não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, o pensamento complexo não é o que envia ou suprime o desafio, mas o que ajuda a relevá-lo e, por vezes, mesmo a ultrapassá-lo”. A complexidade não elimina a simplicidade e não significa o mesmo que completude (MORIN, 2003b).

A *auto-eco-organização* é um dos sete princípios do Paradigma da Complexidade, nele Morin (1996) considera que a identidade do ser humano, apesar de sua autonomia, é construída de acordo com a Cultura em que vive, dependendo de aspectos ecológicos e geográficos. No comentário intitulado *Miséria da educação no Brasil não é um acidente, mas sim uma obra de séculos*, Arnaldo Jabor explana sobre a educação brasileira relacionando-a a questões temporais — (segundo Jabor, “é uma *obra de séculos*, até o *século XIX* não era possível publicar livros no Brasil, a primeira universidade brasileira foi fundada em 1920 enquanto que a primeira universidade argentina foi inaugurada em 1613”) —, à geografia e às questões culturais (“a *colônia portuguesa* não tinha interesse que os brasileiros crescessem intelectualmente, ao contrário dos *americanos* que puniam aqueles que não educavam seus filhos. O *mapa brasileiro* aponta que a educação é pior onde haviam oligarquias coloniais – norte e nordeste”, afirma Jabor).

O *anel recursivo* estabelece-se quando fazemos algo e este algo também nos faz. O produto é produtor do que o produz, o efeito causador do que o causa (MORIN, 2003b). No comentário que analisamos, a educação é

fruto da sociedade e a sociedade é fruto da educação, ambas estão altamente relacionadas, uma influencia a outra na medida em que os indivíduos estudam e constroem a sociedade em que vivem, transformando e influenciando (inclusive culturalmente) na forma com que a educação é transmitida nas escolas.

No princípio *anel retroativo*, as causas determinam os efeitos e os efeitos determinam as causas. Transforma processos desordenados em uma organização ativa, tornando circulares (forma organizacional) os processos irreversíveis (MORIN, 2005). Uma educação de qualidade transforma uma sociedade inteira ao passo que uma sociedade que não possui educação, não a valoriza, desmerece seus professores, a pesquisa e o aprendizado formal. Arnaldo Jabor alega que a educação é ruim no Brasil devido aos colonizadores portugueses, que esta é uma questão secular, ao passo que hoje o brasileiro (segundo ele, 50% são analfabetos funcionais) elege (também segundo ele) representantes políticos que são seus semelhantes, ou seja, sem a necessidade de uma formação de qualidade e/ou de uma postura séria, citando a eleição do palhaço Tiririca como deputado federal que, mesmo sem saber escrever, foi o mais votado nas eleições de 2010.

No princípio *hologramático*, a parte está no todo, assim como o todo está contido na parte (MORIN, 2003b). O todo revela a parte e a parte revela o todo. O indivíduo (parte) faz parte da sociedade (todo), na medida em que ela (todo) faz parte dele (parte) (MORIN, 1996). Assim como não há a possibilidade de estudar a sociedade sem estudar o indivíduo, não há a possibilidade de estudar a educação sem considerar a sociedade em que ela está inserida. A educação é parte da sociedade, assim como esta sociedade é parte da educação.

No princípio *sistêmico*, para conhecermos as partes, precisamos conhecer o todo, e para conhecermos o todo, precisamos conhecer as partes. O sistema, em substituição aos objetos, prima pela organização e pelas unidades complexas (MORIN, 2005). Transpondo este princípio para o presente estudo, podemos interpretar que educação não é resultado de uma construção solitária sobre si mesma, apenas do trabalho dos professores, alunos e dos demais que estão diretamente envolvidos; ela resulta de um contexto social, econômico, tecnológico, cultural, político e histórico. Para entendê-la é necessário, sim, em especial, conhecer a sua história, a cultura da sociedade em que está inserida (contexto social). A educação é parte do todo (instituições educacionais, públicos envolvidos, comunidade, poder público) e o todo é parte da educação e não é possível analisá-los separadamente.

No princípio da *reintrodução*, o conhecimento é um processo em que há diálogos entre o sujeito e o objeto. É provisório. Abriga certezas e incertezas (MORIN, 2011a). Pode-se considerar o princípio da reintrodução quando analisamos o processo de diálogo entre a educação e a sociedade. A educação está inserida na educação e vice-versa. As modificações nas leis que se aplicam à educação influenciarão nas instituições educacionais, mas também na sociedade. A educação cria a sociedade e a sociedade cria a educação.

No princípio *dialógico*, os contraditórios possuem possibilidades de diálogos. O princípio dialógico funda-se na associação complexa – complementar, concorrente e antagonica - de instâncias necessárias junto à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado (MORIN, 2003b). No comentário analisado, Arnaldo Jabor apresenta as seguintes dualidades: os pais americanos que eram punidos por não educarem os filhos como contraponto da Coroa Portuguesa que considerava perigoso que os brasileiros tivessem educação. A primeira universidade brasileira foi fundada em 1920 – segundo Schwartzman (2006), foi apenas em 1934 –, ao passo que no país vizinho, Argentina, a primeira universidade foi fundada em 1613. Portugal incentivou o bacharelismo e a dedicação a “literatices”, ao invés de estimular as ciências exatas, como outros países desenvolvidos fizeram (e fazem); o deputado federal mais votado nas eleições de 2010 foi o Tirica, palhaço por profissão, considerado analfabeto funcional, como 50% dos brasileiros; para Arnaldo Jabor e, segundo a história da educação brasileira, ela não é um acidente e, sim, uma obra de séculos.

## 5 Análise

No discurso, encontramos um conceito intencional (BARTHES, 1993), que contempla ideologia, mas não contempla uma linguagem dialética (BARTHES, 1997), a verdade está em outro lugar (BARTHES, 2008) e não no discurso proferido. No comentário analisado, conota-se a ideia de que a educação brasileira é ruim de forma generalizada; Arnaldo Jabor não cita dados comprobatórios dessa afirmação e, quando cita (o ano de fundação da primeira universidade brasileira e o índice de analfabetos funcionais), não cita a fonte.

O discurso de Jabor utiliza-se da terceira pessoa do singular, estabelecendo “a separação desejada entre o objeto e o sujeito. O primeiro

se converte em protagonista. Humaniza-se. O segundo é reprimido” (RAMOS, 2012, p. 140). Indiretamente, o problema apresentado pelo discurso é a colonização portuguesa. Não envolve outras questões e não contextualiza a afirmação na tentativa de conferir verdade ao comentário, não cita as avaliações realizadas sobre as universidades e escolas, o desempenho dos alunos em sala de aula e no mercado de trabalho e não entrevista lideranças da área educacional. É um discurso jornalístico, de gênero opinativo, permeado por ideologia em um jornal que ocorre durante todos os dias da semana em uma rede de televisão aberta e de grande audiência no Brasil.

Se Cultura é o intertexto e o sentido é o produto da Cultura (BARTHES, 1975), podemos dizer que os aspectos culturais encontrados no comentário analisado conferem ao governo a responsabilidade de fornecer uma educação de qualidade aos brasileiros; afirmam que apenas as ciências exatas fornecem conhecimento suficiente para que o indivíduo exerça atividades de alta complexidade na vida profissional; e que há diferenças entre os estados brasileiros no ensino que se é ministrado. Afirma que o palhaço (ou deputado federal) Tiririca representa milhões de brasileiros e termina o comentário sem mais explicações, deixando em aberto o questionamento: o comentarista referiu-se ao analfabetismo funcional do político e dos cidadãos brasileiros ou estava chamando de “palhaço” os milhões de brasileiros que aceitam tal situação educacional e votam em alguém que não tem preparo técnico suficiente para exercer um cargo de poder?

Para Barthes (2004), o poder parte de todos os discursos, independente se vêm de instituições fora do lugar do poder. Podemos dizer que a Rede Globo de Televisão, fundada em 1965 e, no caso analisado, que é um dos seus telejornais, o Jornal da Globo, exibido desde 1979, são lugares de poder (MEMÓRIA GLOBO, s/d). A programação da Rede Globo de Televisão influencia na formação de opiniões e não está isenta de ideologia. Ao desmerecer a educação brasileira, Arnaldo Jabor defende sua opinião, sendo que esta se encontra reproduzida e discutida em outros lugares em que o assunto é comentado (a exemplo de sites sobre educação e outras publicações na internet). Barthes (1997) ressalta ainda que tudo o que é dito, é provisoriamente verdadeiro. Ou seja, a opinião de Jabor é verdadeira, ela foi divulgada, está exposta para ser ouvida novamente, discutida e argumentada. O simples fato de ser um comentarista famoso em uma rede de televisão com alto índice de telespectadores demonstra o alcance e o poder do seu discurso que será naturalizado ao ser repetido várias vezes.

## 6 Considerações provisórias

À educação é conferido o dever de provocar as grandes mudanças sociais ou econômicas e, ao longo da sua história, vemos a influência do poder no que tange à sua disseminação e qualidade. No começo de sua história, a educação era predominantemente voltada à classe dominante, hoje existe uma preocupação (talvez tardia) de governos como o brasileiro que buscam alternativas de promover o acesso a todas as classes sociais, porém, não podemos generalizar esta informação nem nos dar por satisfeitos, pois aqueles que possuem baixo poder aquisitivo continuam com dificuldades de acesso ao ensino superior, seja por não possuírem condições básicas de moradia, alimentação, vestuário, transporte, educação; seja porque precisam trabalhar dois ou três turnos para proverem o seu sustento, influenciando no tempo disponível para estudar.

A educação deve apoiar a formação de um ser humano completo, que tenha capacidade de refletir sobre questões complexas e não seja meramente força bruta para o trabalho ou uma simples ferramenta de apoio para atos repetidos em série. Ao observarmos a história da educação, sabemos que são diversos (nem sempre expressos) os interesses do governo em permanecer com o seu controle, indo além da preocupação em formar cidadãos mais preparados para o mercado de trabalho, para ações e escolhas cidadãs (como o voto), para o empreendedorismo e para a pesquisa.

É necessária a preocupação com as metodologias desenvolvidas em sala de aula, que atraiam o aluno e incentivem-no ao pensar reflexivo, à prática da ética, evitando que a formação seja estritamente técnica e profissional, voltada à conquista rápida de um lugar prestigiado no mercado de trabalho. Também é necessário que sejam criadas ferramentas que avaliem e certifiquem a qualidade das formações ofertadas.

O comentário de Arnaldo Jabor representa a sua própria opinião e, sendo este um colaborador da maior rede de televisão brasileira (DONOS DA MÍDIA, 2015), subentendemos que sua opinião também represente a dos proprietários desta rede de televisão e esteja de acordo com as premissas dadas pelo conselho editorial. Ao realizar suas reflexões, ele critica a educação, o governo e a própria sociedade, não apontando soluções para os problemas que exprime, mas promovendo sentidos para aqueles que o assistem.

Não podemos afirmar se o comentário analisado possui representatividade frente a todas as matérias já publicadas sobre este assunto na Rede Globo de Televisão, mas é um indicativo de que é possível, por meio

de análises realizadas sobre as matérias publicadas neste veículo de comunicação, conhecer como se construiu e se constrói a imagem da educação brasileira.

Em estudos futuros, sugerimos que sejam analisados não somente artigos do gênero opinativo, mas também reportagens sobre o assunto, entrevistas, imagens que foram utilizadas para ilustrar estas matérias, possibilitando constatar se o discurso presente no comentário estudado representa a opinião do conselho editorial e do que foi publicado nas demais matérias.

## Referências

ARANHA, M. L. de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARTHES, R. **Aula**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

\_\_\_\_\_. **Elementos de Semiologia**. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 1992.

\_\_\_\_\_. **Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios**. Lisboa: Editorial Presença, 1975.

\_\_\_\_\_. **Fragmentos de um Discurso amoroso**. 14. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1997.

\_\_\_\_\_. **Mitologias**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A., 1993.

\_\_\_\_\_. **O prazer do texto**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BLÁZQUEZ, N. **Ética e meios de comunicação**. São Paulo: Paulinas, 1999.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BRITTOS, V C(Org). **TV Digital, economia política e democracia**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2010.

DONOS DA MÍDIA. **Rede Globo de Televisão**. Disponível em: <<http://donosdamidia.com.br/rede/4023>>. Acesso em 30 dez. 2015.

FECHINE, Y. **Televisão e presença: uma abordagem semiótica da transmissão direta**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2008.

FERRÉS, J. **Televisão Subliminar**. Socializando através de Comunicações Despercebidas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GRUPO GLOBO. **Áreas de atuação do Grupo Globo**. Disponível em: <<http://grupoglobo.globo.com/>>. Acesso em 28 jun. 2015.

HILSDORF, M. L. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

HOINEFF, N. **TV em expansão**. Rio de Janeiro: Record, 1991.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JORNAL DA GLOBO. **História do Jornal da Globo**. 14 abr. 2010. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2010/04/historia-do-jornal-da-globo.html>>. Acesso em 28 jun. 2015.

MANACORDA, M A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

McLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.

MELO, J MM. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MEMÓRIA GLOBO. **Jornal da Globo. 1979/no ar. s/d**. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/jornalismo/telejornais/jornal-da-globo-1979/no-ar/evolucao.htm>>. Acesso em 28 jun. 2015.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-287).

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Instituto Piaget: 2003a.

\_\_\_\_\_. **Meus demônios**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

\_\_\_\_\_. **O método 1: a natureza da natureza**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2011b.

PORTAL BRASIL. **Estudantes negros ainda são menos de 10% nas universidades federais**. 03 ago. 2011. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/08/estudantes-negros-ainda-sao-menos-de-10-nas-universidades-federais>>. Acesso em 29 jun. 2015.

PORTAL BRASIL. **Lei de Cotas é sancionada nesta quarta-feira (29)**. 29 ago. 2012a. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/08/lei-de-cotas-e-sancionada>>. Acesso em 29 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Implementação da Lei de Cotas em 2013 será exigida por decreto**. 08 out. 2012b. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/implementacao-da-lei-de-cotas-em-2013-sera-cobrada-por-decreto>>. Acesso em 29 jun. 2015.

RAMOS, R. **Os sensacionalismos do sensacionalismo: uma leitura dos Discursos midiáticos**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SCHWARTZMAN, S. A universidade primeira do Brasil: entre *intelligentsia*, padrão internacional e inclusão social. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 20, n.56, p. 160-189, jan/apr 2006.

WOLTON, D. **Elogio do grande público**. São Paulo: Ática, 1996.

### *Corpus da análise*

MEMÓRIA GLOBO. **Miséria da educação no Brasil não é um acidente mas sim uma obra de séculos**. Disponível em: <<http://globotv.globo.com/rede-globo/jornal-da-globo/v/miseria-da-educacao-no-brasil-nao-e-um-acidente-mas-sim-uma-obra-de-seculos/1389217//>> Acesso em 28 de junho de 2015.

# Publicidade, consumo e re-interpretações infantis<sup>1</sup>

Monica Fantin<sup>2</sup>

Juliana Costa Muller<sup>3</sup>

Lyana T. Miranda<sup>4</sup>

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

## 1 Os direitos das crianças e a noção de reprodução interpretativa

O “direito de ter direitos” é uma discussão histórica fundada na ideia da liberdade individual que foi se ampliando para outras dimensões: os ecos da *Declaração Universal dos Direitos do Homem* e da *Declaração Universal dos Direitos da Criança* proclamados pela ONU respectivamente em 1948 e 1959, fizeram-se ouvir no Congresso Nacional brasileiro que aprovou a lei do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, em 1990. Em relação às mídias, os Direitos da Criança, proclamados na Convenção da ONU em 1989, asseguram que a criança deve ter acesso a informações de diversas fontes, especialmente

---

1 Este texto é uma adaptação do artigo “*Criança, Consumo e Publicidade: Linguagens, Percepções e Re-Interpretações*” apresentado no GP Comunicação e Educação, XV Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

2 Professora Associada do Centro de Ciências da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação – linha Educação e Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/PPGE/ECO/UFSC). Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/UFSC/CNPq). E-mail: monica.fantin@ufsc.br

3 Pedagoga, pós-graduada em Design Instrucional para EaD, mestra e doutoranda em Educação (UFSC). E-mail: julianacmuller@hotmail.com

4 Jornalista, publicitária, mestre e doutoranda em Educação (UFSC). E-mail: lyanathedi-ga@gmail.com

as que promovam seu bem-estar; deve ter direito à liberdade de expressão e expressar sua opinião em relação aos assuntos que a afetam. E essa discussão envolve os direitos de proteção, provisão e participação das crianças na vida como um todo, e particularmente, em relação às mídias.

Diversos autores asseveram que o direito à provisão e à proteção são direitos passivos, pois as crianças seriam destinatárias de cuidados especiais e o direito à participação, conforme as características específicas da idade é um direito ativo, já que as crianças seriam vistas como atores sociais e sujeitos de direito próprio (SARMENTO; PINTO, 1997; BUCKINGHAM, 2000). No entanto, se “a interdependência dos diferentes direitos é a condição de sua própria realização” (SARMENTO; PINTO 1997, p. 5), é difícil garantir uma participação responsável de crianças em relação às mídias se o direito à proteção e provisão não forem pautados em critérios de qualidade.

Na relação entre infância, mídia e economia a participação das crianças ocorre tanto pela produção quanto pelo consumo infantil. Os produtos culturais para a infância – livros, cinema/filmes, televisão, jogos – e outros produtos de consumo para crianças – moda, guloseimas, material escolar, serviços recreativos – são parte de um dos segmentos de mercado de maior difusão mundial. E embora saibamos que as crianças têm direitos ao consumo e que muitas vezes pode ocorrer uma reinterpretação ativa das produções culturais e de consumo, precisamos discutir e problematizar o tipo de consumo a que as crianças estão submetidas e as formas de mediação na perspectiva da mídia-educação entendida como educação para cidadania.

A escola pode contribuir com o estatuto social da infância afirmando o sentido da ação educativa, da ideia de sustentabilidade, problematizando a dimensão simbólica do consumo como pertencimento e dos mecanismos de controle das crianças, que muitas vezes são feitos em nome de seus interesses e das possibilidades de participação. Afinal, políticas específicas de proteção não devem inibir plenitude dos direitos políticos, o que desafia a imaginação e o rigor metodológico para criar dispositivos de participação efetiva das crianças nas escolas, nas instâncias de decisão política, na mídia e na cultura e na pesquisa, como enfatizam Fantin e Girardello (2014).

Quanto à busca do rigor e da imaginação metodológica para incluir e dar espaços de participação às crianças, em 1982 Egle Becchi (1995, p. 83) já apontava o sentido de “dar palavra à infância” além das figuras retóricas, permitindo “uma comunicação não só no verbo, mas também no gesto e no signo, no movimento e no caminho, no silêncio e no sintoma, e dando espaço e direito a tais linguagens”.

Nesse processo, a assimetria de poderes que faz parte da hierarquia social, leva-nos a repensar a relação autonomia-controle das crianças,

afinal, somos nós, os adultos, que na maioria das vezes decidimos o que é melhor para as crianças: escolhemos sua educação, suas roupas e brinquedos (ainda que influenciados por suas opiniões), criticamos aquilo de que não gostamos em suas escolhas, permitimos ou cerceamos suas decisões. É não deixa de ser irônico que, quando acusamos as crianças de se deixarem levar pelos encantos da publicidade, chamando-as de consumistas, esquecemos que o poder de elas consumirem está em nossas mãos (FANTIN, 2011, p. 42).

E ainda que afirmemos a capacidade de escolha das crianças, sabemos que esta não escapa das “influências” das mídias, dos discursos ideológicos e dos padrões de comportamentos sugeridos por diversas produções culturais. Buckingham (2000) questiona se as crianças são competentes o bastante para exercer seus direitos e, para ele, isso implica discutir alguns princípios legais (as responsabilidades das crianças por seus atos), epistemológicos ou psicológicos (a idade em que as crianças são capazes de racionalizar como adultos) e políticos (as crianças são incapazes de participar do governo e da sociedade).

É evidente que existem muitas situações em que a relação entre os direitos de proteção e participação evidencia que a competência das crianças é maior do que a habitualmente reconhecida ou que em muitos casos elas são incapazes de atuar de outra forma simplesmente porque não tiveram oportunidade de fazê-lo. No entanto, o desafio é não subestimar as crianças considerando-as incapazes, nem superestimá-las atribuindo-lhes comportamentos além de suas capacidades e condições emocionais, pois lhes falta discernimento.

Afirmar a criança como ser que já é no seu vir a ser implica reconhecer o desenvolvimento real e potencial, considerando que elas “não podem ser ainda admitidas na política e na igualdade, por estarem sendo preparadas para elas” (ARENDET, 1997, p. 160), pois o “admitir o contrário seria o abandono, a exigência de um comportamento adulto da parte de quem ainda pode oferecer, o desamparo e a não proteção da criança frente a um mundo exigente e difícil” (FANTIN, 2011, p. 44).

Diante disso, podemos discutir certa confusão na ideia da criança cidadã potencial ou real e da criança consumidora. Muitos discursos que defendem os direitos das crianças consumidoras definindo-as como atores

sociais ou políticos independentes sem afirmar a responsabilidade democrática mascaram a soberania do consumidor no discurso dos direitos culturais, diz Buckingham (2000). Embora “as formas de expressão cultural infantil, [estejam] estreitamente conectadas aos mutáveis alinhamentos que definem as convenções sociais e as práticas de transmissão cultural de uma comunidade” (KLINE apud ZIPES, 2002, p. 25), por outro lado, as crianças se apropriam criativamente dos bens e dos meios de consumo. “O significado que lhes é atribuído não é necessariamente ou completamente uma linha com ética materialista. Das histórias e dos símbolos da cultura do consumo as crianças descobrem um próprio significado individual” (Idem). E isso nos leva à noção de *reprodução interpretativa* de Corsaro (2003, p. 44), em que as crianças criam suas culturas interagindo com o mundo adulto e, nesse processo, elas “não se limitam a interiorizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para sua produção e transformação”.

É no paradoxo entre liberdade e homologação da cultura – em que a liberdade das crianças para se opor à homologação é usada pela indústria cultural representando uma falsa liberdade, pois grande parte de suas escolhas são ditadas pelo mercado desde a infância – que situamos o paradoxo entre o direito da criança ao consumo como pertencimento e a questão da publicidade infantil. Afinal, em certas práticas de consumo infantil, a maioria dos adultos não se importa se os produtos para crianças são estereotipados, banais, ou saudáveis e que induzam as crianças a comprarem, e nesse quadro se discute o papel da publicidade dirigida às crianças do ponto de vista da mediação educativa.

## 2 Publicidade para crianças: o caso brasileiro

Situada em seu tempo e espaço, e atuando amplamente no ambiente no qual está inserida – criando e sendo (re)criada por ele –, a criança é um sujeito em transformação, inserido nas adaptações e construções do mundo que se seguem até a idade adulta (PERROTTI, 1986). E não para por aí. Como nos ensinou Perrotti (1986), a maturidade não significa o final do processo de adequações que passamos quando somos crianças, e nem a criança é somente um “vir-a-ser”. Tema movediço, do iluminismo à modernidade tardia, várias foram – e ainda são – as tentativas de definir tal fase da vida humana.

Vistas ora como vítima, ora envoltas em um empoderamento infantil<sup>5</sup>, as crianças, bem como a infância, são constantemente pautas de notícias e *corpus* de pesquisas motivadas pela urgência acometida sobre esses sujeitos nos últimos anos, sobretudo em sua relação ao consumo (BUCKINGHAM, 2007).

Contudo, demarcar as preferências, vontades e anseios das crianças parece não ser, exatamente, um desafio para a publicidade. Para esta área da comunicação social, a criança é, atualmente, vista como um *target* promissor, e a infância como um nicho de mercado no qual vale a pena investir. Se, como nos mostrou Barthes ao analisar o mito *Minou Drouet*, a dificuldade que a sociedade tem em determinar o que é a infância acaba por reduzi-la a “apenas um acesso prematuro aos poderes do adulto” (BARTHES, 2000, p. 99), no caso da publicidade, tal limitação alça o lugar de reconhecimento. Voltada para o consumo, a consideração é de que a criança possui uma posição ativa e participativa, pelo menos na capacidade de influenciar a decisão de compra da família (BUCKINGHAM, 2007).

O debate sobre a produção e veiculação de conteúdos midiáticos no Brasil – no qual se insere a publicidade infantil – é relativamente recente<sup>6</sup>, e vem alcançando maior visibilidade e alargando seu alcance nacional de forma processual. Colocado em uma discussão mais ampla – que busca um marco regulatório para o setor de radiodifusão –, os temas que envolvem a comunicação de massa no país ou mesmo a regulamentação dos meios digitais acabam por adotar um argumento e uma postura de não censura aos conteúdos veiculados, sobretudo após os anos de ditadura vividos no país.

Contudo, ainda naquele período, meados das décadas de 1980 e 1990, Caparelli (1986) sinalizou a importância de se observar a relação da

---

5 Não é raro nos depararmos com iniciativas que fazem uso das ferramentas *on-line* e das redes sociais digitais para divulgar textos e mensagens de temas socioculturais, políticos e econômicos que dizem respeito às crianças, tais como sexualidade, racismo, consumo, entre outros. Mesmo envolvendo-as, ainda é raro vermos tais discussões voltadas para a ótica infantil. No país, um exemplo “espontâneo” da busca por iniciativas que promovam o potencial das crianças para a participação em tais debates é a página “Empoderamento Infantil”, inserida no Facebook.

6 Recente se considerado com outros países que já mantêm uma regulamentação sobre a publicidade voltada às crianças como, por exemplo, países da Europa. Segundo um estudo publicado no National Consumer Council (GARDNER; PITT, 2007), diversos países europeus proibiram a publicidade de alimentos e brinquedos durante os programas infantis seguindo pesquisas realizadas ainda durante as décadas de 1970 e 1980, período no qual o Brasil vivia sob um regime de exceção e apresentava altas taxas de mortalidade e desnutrição infantil (CAZZAROLI, 2011).

criança com a televisão para além do uso desta como incitadora de um consumo precoce. Para ele, tal afinidade deve ser tomada como um retrato de um período. Naquela época (e ainda hoje), ambas, tanto sociedade quanto televisão, estavam pautadas em um determinado modelo de consumo e de sociedade. Nesse contexto, Zilberman (1986, p. 7) chamava a atenção para a importância de percebermos a criança como um sujeito que ocupa um lugar ativo na sociedade, influenciando e por ela sendo influenciado, levando em consideração, nesse jogo, os “fatores basilares da ideologia circulante”.

Com o declínio do “ciclo das loiras”<sup>7</sup> e dos programas infantis, a penetração dos canais infantis de TV a cabo, o advento da internet e a massificação das tecnologias móveis também para as crianças, a questão tomou uma proporção maior, pois segundo o Panorama Setorial da Internet (CETIC/CGI/UNESCO, 2015), 75% dos indivíduos de 10 a 15 anos são usuários da internet<sup>8</sup>. Tal contexto incentivou diversas iniciativas, desde à instauração de organismos e Organizações Não Governamentais (ONG’s) voltados ao tema, como a Andi e o Instituto Alana, passando pelas ações governamentais, como o projeto de Lei 5.921/2001 e a consolidação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) que, recentemente, instigou o debate com a publicação da Resolução 163/2014, considerando abusiva toda a comunicação mercadológica voltada à criança e ao adolescente, além de pesquisas e grupos acadêmicos que se debruçam no tema com as mais diversas abordagens e posições.

Seguindo esse breve percurso histórico, podemos distinguir três tópicos principais que tematizam os debates e interesses das instituições, organismos e pesquisas que pensam a questão da publicidade infantil atualmente: a regulamentação, a proibição e a autorregulamentação. Na mesma linha do que ocorre em alguns países europeus e norte-americanos, a regulamentação vem sendo proposta em nosso país seguindo o modelo de restrições. Para Sampaio (2009, p. 13), este é um “processo de comercialização da infância”, que justifica a necessidade de proteção deste público, mas “mediante a política de regulamentação da atividade publicitária por parte do Estado” (Ibid,

---

7 O chamado “ciclo das loiras” diz respeito aos programas de auditório infantis que eram, em sua maioria, comandados por apresentadoras louras, nas décadas de 1980 e 1990. Esse programas ocuparam boa parte da grade infantil das TV abertas no país. Um exemplo foi o “Xou da Xuxa”, comandado pela apresentadora Xuxa Meneguel, na Rede Globo.

8 Os dados que o CETIC apresenta são baseados no levantamento TIC Domicílios 2013, conduzido anualmente pelo Comitê Gestor da Internet.

p. 20). Neste caso, a restrição segue o modelo apresentado na Resolução 163/2014 do Conanda e assume a ressalva como proibição da veiculação de qualquer tipo de publicidade e propagandas voltadas ao público infantil.

Ainda sobre o tema das possibilidades regulatórias para o setor, a autorregulamentação se constitui em um modelo no qual o próprio mercado – nesse caso, o publicitário – propõe iniciativas que definem seus padrões de atuação. No Brasil, este papel é exercido pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar). Contudo, seguindo a busca pela “defesa das prerrogativas”, uma das missões do Conar, sua atuação se pauta na colaboração pública e popular em “denunciar” os comerciais que, por diversos motivos, não agradam à audiência. O risco é que a instauração do debate acabe por ocorrer depois que os “objetivos” de visibilidade já foram atingidos.

Seguindo a tendência que se aproxima de uma autorregulamentação, o chamado processo de *accountability* da publicidade vem ganhando destaque (DELLAZZANA, 2012). De forma concisa, tal conceito diz respeito aos mecanismos que buscam assegurar a responsabilização de agentes públicos por seus atos. No caso da publicidade, Dellazzana demonstra que a aplicação do conceito de *accountability* oferece possibilidades e limitações. Se, de um lado, à medida que “a presença da publicidade na mídia se apresenta como inevitável para manter a imprensa livre do governo a *accountability* da publicidade seria, então, uma forma de controlar esse uso privado da esfera pública” (DELLAZZANA, 2012, p. 39), de outro, a polêmica que envolve o tema esbarra nas “atribuições do Estado como interferente nos meios de comunicação e o papel da sociedade nesse processo” (Idem), expandido pela internet no contexto da cultura digital.

O risco de pensar a publicidade infantil somente pelo viés do adulto está, como apontamos anteriormente, em estereotipar, não só as práticas de consumo infantil, mas as próprias necessidades de proteção e participação das crianças. Com isso, cabe pensar que a participação delas, ao serem consideradas como produtoras, se dá por meio de sua percepção-ação do/no ambiente sociocultural na qual estão inseridas. Para tanto, ponderamos que as questões e argumentos não devem se limitar à lógica da autorregulamentação, do mercado ou da deliberação legislativa. Seguindo os apontamentos de Orofino (2015, p. 374), o questionamento que fica parece ser: “de que competências estamos falando quando o tema é a relação das crianças com as mídias: cognitivas, afetivas, estéticas, culturais”? Além dessas, podemos completar e pensar nas competências éticas, cidadãs e comunicativas entres

as que se fazem necessárias para que crianças, e também adolescentes, possam participar ativamente da cultura digital, ou seja, de um novo entorno sociocultural que estamos delineando.

Com esse ponto de vista, mídias, família, escolas, pares, entre outros, constituem um *ecossistema comunicativo* (MARTÍN-BARBERO, 2000), ou, como nos apresentam Fantin e Girardello (2014, p. 1), “um ecossistema cultural inseparável dos demais aspectos do cotidiano das crianças, devendo por isso ser exploradas enquanto espaço de criação, produção intersubjetiva, atribuição de significado à experiência, autoria, diálogo e pertencimento culturais”.

Nesse sentido, nas concepções dos estudos mídia-educativos, a criança passa a ser considerada parte integrante de um todo, capaz de produzir e receber ativamente conhecimento e cultura, tornando-se, segundo a visão de Perrotti, (1986, p. 18) “um ser portador de uma cultura própria, viva, definida nos grupos infantis e que é do maior valor e significado”. Portanto, as crianças tornam-se geradoras da própria cultura, que provém de elementos advindos da experiência com os adultos e com os grupos infantis com os quais se relacionam, formando o cenário no qual será investigada a relação destas com as mídias. Panorama este que, no nosso caso, apresentou diversas possibilidades de perceber a questão da publicidade infantil de forma intermediada pela cultura das crianças e que podemos ver também na perspectiva da alfabetização midiática (FANTIN, 2007; UNESCO, 2013) na escola, no contexto singular de uma pesquisa em andamento.

### 3 Linguagens e percepções das crianças: entre consumo e produção

Com o objetivo de “analisar as práticas de multiletramentos de crianças e jovens no contexto da cultura digital inferindo possíveis diálogos entre as aprendizagens formais e informais a fim de refletir sobre a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS” (FANTIN, 2014, p. 1), está sendo desenvolvida uma pesquisa em escolas públicas de Florianópolis, da qual emergem as reflexões deste artigo. Com abordagem metodológica da pesquisa mídia-educativa, a pesquisa empírica envolve uma combinação de instrumentos: observação participante, intervenções didáticas, grupo focal e questionário com estudantes de diferentes turmas e faixas etárias. A metodologia utilizada na intervenção didática pauta-se nos Episódios de Aprendizagem Situados – EAS (RIVOLTELLA, 2013; FANTIN, 2015) que envolvem

três momentos num mesmo encontro/aula: 1) momento prévio/preparatório, que envolve um quadro conceitual ou uma situação-estímulo (vídeo, imagem, depoimento) que encaminha uma atividade; 2) momento operativo, em que os estudantes desenvolvem uma atividade de produção (resolução de problema, elaboração de conteúdo relacionado e socializa no grupo); 3) momento reestruturador, que consiste numa síntese feita pelo professor sobre o que aconteceu nos momentos anteriores sistematizando os processos ativados, os conteúdos que emergiram e suas possibilidades de compartilhamento (FANTIN, 2015). No recorte deste texto, situaremos algumas atividades de alfabetização midiática desenvolvidas na pesquisa, no primeiro semestre de 2015, com uma turma do 5º ano, 25 estudantes entre 10 e 11 anos, de uma escola pública de Florianópolis, SC.

Com o intuito de traçar um perfil do grupo e identificar as percepções das crianças sobre a publicidade, foi aplicado um questionário ao grupo que era formado por 12 meninas e 13 meninos, provenientes de diferentes classes sociais (filhos de profissionais liberais, funcionários públicos, etc.), com apenas três crianças negras. Entre outras questões, elas revelaram o que entendiam por propaganda: *“uma razão para fazer pessoas comprarem”, “anúncio de um produto”, “o que passa no meio do filme, vídeo e desenho”*. As crianças que disseram gostar de alguma propaganda, indicaram os motivos: *“porque mostra coisas que eu gosto”, “porque posso conhecer alguns filmes e depois ver”, “porque peço pra minha mãe e às vezes eu ganho”, “porque ela me dá informações”*; a minoria revelou que não gosta de algumas propagandas porque *“atrapalha meus vídeos”, “porque é chato ver propagando no meio do desenho”, “a dos brinquedos infantis são muito chatas”, “porque tem algumas que são enganosas”*.

Com intenção de problematizar essas percepções e instigar o debate, realizamos um grupo focal em que foram exibidas duas propagandas como propulsoras da conversa a partir dos seguintes aspectos: o que seduz na propaganda, o desejo de consumir determinado produto, a vontade de comprar aliada ao pedido aos pais/responsáveis, a compreensão das crianças a respeito da influência da propaganda e seu entendimento sobre o que é ser criança<sup>9</sup>.

---

9 O grupo focal foi coordenado pela graduanda Lilian Donel, que participou da pesquisa por ter este tema como objeto da reflexão no desenvolvimento do seu TCC, no curso de Pedagogia da UFSC.

Quando questionadas sobre o que é ser criança, responderam: “é brincar, estudar, se divertir sem se preocupar”, “não trabalhar”, “é fazer deveres”, “não poder dirigir, comprar brinquedos e beber”, “não pagar conta”, evidenciando um perfil de criança que brinca, mas que também se percebe como consumidora que não “paga a conta”. Alguns diálogos e falas revelaram as percepções das crianças sobre o que entendem por “propaganda”:

*I: É quando eles fazem algo que é bom, mas não muito legal só para as pessoas comprarem. Usam atores [...] e quanto mais popular, mais publicidade, mais “compração”, mais eles ganham dinheiro com isso.*

*B: É que na verdade eles querem promover o produto e então falam coisas boas do produto. Eu sei porque meu pai trabalha com publicidade.*

*N: A publicidade faz a gente saber que ele [o produto] existe, daí a gente fica pedindo: “compra, compra”, até comprar e alguns meses depois já era.*

*P: E o que faz quando não usa mais o que comprou?*

*A: Fica lá só pra dizer que tem, deixa de lado, esquece.*

No diálogo acima as crianças demonstram ter certa noção sobre as estratégias de convencimento usadas na propaganda, bem como sobre a fugacidade de seus interesses e desejos de ter e/ou consumir certos produtos. O que se por um lado revela certa noção de suas práticas consumistas, por outro nos leva a questionar o papel do adulto, visto que é ele quem define se comprará ou não o objeto de desejo da criança, que se percebe atraída pelos diferentes efeitos e encantos da publicidade, que justifica seu “gostar de propaganda”, porque “pede a sua mãe e às vezes ganha”.

Outro aspecto abordado foi a respeito da influência na compra de produtos: *a propaganda e/ou os amigos*:

*V: Os amigos influenciam mais, mas tem que ter um que compre.*

*I: Eu tenho uma amiga que tudo que sai de novo ela compra. Os Minions, por exemplo.*

*V: Sim, mas também é por causa do filme.*

Tais percepções sugerem uma compreensão do mecanismo de funcionamento da propaganda e sobretudo da promoção de produtos relacionados a diferentes produções culturais, como filmes e brinquedos. O exemplo acima referenda o que Brougère (1995) destaca sobre certos filmes cujos

personagens foram feitos justamente para serem vendidos, e parece que as crianças percebem tal estratégia. Além disso, as falas demonstram também “os modos como o imaginário social do consumo atua como um repertório reconhecível pela criança”, como diz Orofino (2015, p. 376).

Como nem sempre as falas das crianças se configuram em dados suficientemente seguros para revelar o que as crianças pensam, como indicam as metodologias de pesquisa com criança (BUCKINGHAM, 1996; FANTIN, 2007; FANTIN; GIRARDELLO, 2014), foram propostas outras atividades em que as crianças pudessem se expressar utilizando diversas linguagens e produzir algo a respeito dessa temática na escola.

A partir de uma intervenção didática pautada na metodologia EAS, no momento inicial, preparatório, foram apresentados e discutidos com as crianças alguns elementos da propaganda – suas classificações (de produtos e serviços, de opinião e de relações públicas), os tipos de linguagens (visual, sonora e escrita) e os critérios que compõem sua estrutura (criatividade, atenção, informação, poder de convencimento, criar necessidades, estímulo ao desejo, etc.). No segundo momento, operatório, foi proposto às crianças que, em pequenos grupos, elaborassem e produzissem uma propaganda, sobre um produto inventado por elas para posteriormente socializarem com os colegas.

Os grupos que ficaram responsáveis pela propaganda escrita e pela audiovisual demonstraram-se motivados; já o grupo que ficou responsável pela propaganda sonora apresentou bastante resistência, argumentando que “*é muito difícil fazer uma propaganda só sonora. Eu acho mais fácil a audiovisual*”. Essa atividade foi proposta com o intuito de trabalhar as diferentes linguagens – sonora, escrita e audiovisual –, em diálogo com a compreensão das crianças a respeito da propaganda no momento em que são colocados na produção. Além da perspectiva da alfabetização midiática (UNESCO, 2013), buscamos trabalhar de acordo com os pressupostos dos multiletramentos na perspectiva da mídia-educação, analisando/refletindo, aprendendo seus códigos e linguagens, produzindo e se expressando em diferentes modalidades (FANTIN, 2014).

“Casaco Poperk<sup>10</sup>”, “Suco Twister Max<sup>11</sup>” e “Pet fone” foram os produtos e propagandas criados pelas crianças. Uma equipe optou por fazer uma propaganda sobre a própria escola, convidando outras crianças a se inscreverem.

<sup>10</sup> Casaco que brilha no escuro, tem ar-condicionado quente e frio, internet e GPS. É elástico, muda de cor conforme o seu humor e temperatura. Ele se ajusta com o seu corpo.

<sup>11</sup> Novo “suco da onda” com sabor de frutas vermelhas.

Num terceiro momento da metodologia, o reestruturador, foi retomado o percurso da atividade desenvolvida evidenciando as questões que emergiram nos grupos e as formas de apropriação dos elementos da propaganda nas diferentes propostas que os grupos utilizaram. Também foram combinadas as possíveis formas de compartilhamento de tais produções, como, por exemplo, postar no blog<sup>12</sup> que foi criado com a turma. Neste momento, algumas crianças sugeriram que o trabalho fosse mostrado aos pais e tal sugestão revelou-se ambígua, tanto no sentido de poder compartilhar a autoria dos trabalhos por eles desenvolvidos como no sentido de provocar certa discussão a respeito do convencimento que envolve a publicidade.

Nos momentos de elaboração, produção e socialização, foi possível perceber os interesses e as resistências das crianças bem como as formas de enfrentar desafios e os significados que atribuem às atividades, que variam conforme capital cultural, gênero, faixa etária, etc. Como em alguns momentos elas se apresentam como criança e em outros pré-adolescentes, isso ajuda na compreensão das produções que foram além da produção de uma atividade, pois as crianças também se revelam nas falas que se ocultam e/ou são representadas por meio do desenho, da escrita que se torna fala, da imagem que se constrói num vídeo de propaganda para as crianças. Enfim, de uma brincadeira que se torna aprendizagem.

Das quatro propagandas realizadas, três foram endereçadas às crianças e uma para o público adulto, como na produção sonora “Pet fone”: *“Se você quer um celular seguro para suas crianças, Pet fone veio para te ajudar. O Pet fone é o celular mais seguro para suas crianças, tem: jogos, número de casa e número de emergência. Se quiser segurança, quer Pet fone. Também tem na versão leão, tartaruga, joaninha, cachorro, etc. Pet fone segurança pra você, Pet fone tudo pra você (Música). Pet fone, segurança para o seu filho e pra você. Ehhh ganhei um Pet fone”!*

Produções como essas demonstram que algumas crianças percebem a necessidade de uma abordagem voltada aos adultos, pois consideram que *“a criança não vai ter dinheiro para comprar”*. Outros se endereçam à criança, pois entendem que o produto é para ela. O contexto cultural também se sobressai quando elas partem de suas necessidades e preferências para a construção de algo: as crianças criaram e recriaram produto alimentício, roupa e artefato tecnológico de acordo com as linguagens apresentadas pelas propagandas, indo

---

<sup>12</sup> O acesso estava restrito à turma.

além do roteiro apresentado e fazendo uso de música alegre, linguagem clara e motivadora e conteúdo objetivo. Dessa maneira, as crianças foram além das referências ao contexto adulto, demonstrando certa “reprodução através das negociações com os adultos e da produção criativa de séries de culturas de pares com outras crianças” (CORSARO, 2002, p. 113). Nessa proposta didática, foi possível perceber os diferentes entendimentos que as crianças constroem e que vão além do que explicitam suas falas quando reproduzem certos discursos, evidenciando a noção de reprodução interpretativa.

O argumento visto no grupo focal também foi reafirmado na discussão das propagandas feitas por elas, sobretudo quando enfatizam o endereçamento ao adulto, já que “*são os pais que compram produtos para a criança*”. Chama atenção que embora as crianças tenham mencionado sua preferência por propagandas de brinquedos, em suas produções na referida atividade não criaram um produto-brinquedo.

Algumas atitudes das crianças demonstram que elas se identificam como consumidoras, dependentes das decisões dos pais e responsáveis, mas também como criadoras de cultura que devem ser entendidas na especificidade do seu processo de desenvolvimento e suas capacidades de discernimento, nas escolhas e tomadas de decisão. Justamente por isso, as crianças oscilavam em suas opiniões. Também era recorrente a menção a certa frustração que sentiam quando compravam produtos e logo percebiam que eles não correspondiam ao que a propaganda informava. O olhar de descontentamento que se construía diante da “propaganda enganosa” também se manifestava na “necessidade” de conferir se o produto oferecido realmente estava de acordo com o que se anunciava. Apesar das reflexões a respeito das linguagens, das formas de sedução e convencimento que a publicidade usa para incentivar a compra do produto, as crianças relatavam que haviam comprado determinado produto que ele “*não era como na propaganda*”. Ou seja, as crianças percebiam as estratégias dos efeitos visuais das propagandas e algumas até demonstram certo discernimento quando destacam o aviso no final: “*os efeitos são meramente ilustrativos*”. No entanto, apesar de saberem que o “*avião não voava como na propaganda*”, “*que a boneca não girava como na propaganda*”, as crianças continuam a querer comprar e com isso deixam-se seduzir pelos encantos da propaganda.

Disso surge a necessidade de mediações educativas que problematizem tanto a questão da publicidade voltada ao público infantil quanto às aprendizagens que ocorrem nesse processo de alfabetização midiática no sentido de construir as competências cognitivas, sociais e culturais que fazem parte desse processo.

## 4 Olhares, aprendizagens e competências em construção

Neste percurso sobre alfabetização midiática em que pautamos a questão da criança e sua relação com o consumo pela mediação da publicidade, buscamos fundamentos, olhares, falas e práticas que pudessem revelar aprendizagens e competências em construção no contexto de uma pesquisa em desenvolvimento. As análises parciais captadas na singularidade de um processo ainda não permitem generalizações. Neste momento, configuram-se ainda como alguns indícios que também evidenciam certas aproximações com outras práticas midiáticas e culturais observadas em pesquisas anteriores desenvolvidas com crianças de outros contextos socioculturais (FANTIN, 2015a).

Em relação ao sentido das percepções da publicidade feita para crianças e da produção de propaganda feita por elas, destacamos algumas dimensões das aprendizagens e das competências envolvidas nesse processo. A competência cultural (MARTÍN-BARBERO, 2000; JENKINS, 2009) diz respeito à ideia de reconhecimento identitário das crianças e suas percepções sobre as estratégias de produção; e diversas competências mencionadas por Ferrés (2007): linguagem, ideologia e valores, tecnologia e estética.

As aprendizagens evidenciadas neste percurso transitam entre o espaço formal e informal e demonstram que a afirmação dos direitos das crianças em relação às mídias, de proteção, provisão e participação, deve andar junto com o direito à comunicação e ao consumo como possibilidade de pertencimento, não apenas na perspectiva da cidadania e de uma educação sustentável. Afinal, se a educação é o espaço onde decidimos se amamos o bastante as crianças para não abandoná-las aos seus próprios recursos, como diz Arendt (1997, p. 247), nessa proposta de pesquisa com crianças, a metodologia participativa e a intervenção didática com os multiletramentos e com alfabetização midiática aqui descritas e refletidas buscaram caminhar nessa direção. A complexidade que envolve a relação entre criança, consumo e publicidade e a falta de consenso nas abordagens sobre suas mediações educativas demonstram as fronteiras entre os estudos acadêmicos e o movimento social mais amplo. E é na metáfora da fala de uma criança sobre o brinquedo imaginado a partir da publicidade, “*a gente lançava [o brinquedo], ele subia e caía, não ficava voando sozinho como eu imaginava*”, que reafirmamos a importância de considerar as vozes infantis.

## Referências

- ARENDDT, H. **Entre passado e futuro**. 4. ed. São Paulo, Perspectiva, 1997.
- BARTHES, R. **Mitologias**. 11 ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.
- BERTHOZ, A. **La Semplessità**. Torino: Codice, 2011.
- BECCHI, E. Retórica da infância. In: **Perspectiva**, ano 12, n.22, ago/dez, 1995, p.63-95.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BUCKINGHAM, D. **Moving images: understanding children's emotional responses to television**. Manchester e New York: Manchester University Press, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Creecer en la era de los medios**. Madrid: Ediciones Morata, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- CAPARELLI, S. Televisão, programas infantis e a criança. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **A produção cultural para a criança**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 61 - 80.
- CAZZAROLI, A. R. Publicidade Infantil: o estímulo ao consumo excessivo de alimentos. **Âmbito Jurídico**, v. 92, ., 2011. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/publicidade-infantil-o-est%C3%ADmulo-ao-consumo-excessivo-de-alimentos>>. Acesso em: 13 jul. 2015
- CETIC/ CGI/ UNESCO. Publicidade, infância e tecnologia. In: **Panorama setorial da Internet**:. Ano 7, Número 1, 2015. Disponível em: <[http://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/panorama\\_setorial\\_abr2015.pdf](http://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/panorama_setorial_abr2015.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2015
- CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, 2002, p. 113-134.
- CORSARO, W. **Le culture dei bambini**. Milano: Il Mulino, 2003.
- DELLAZZANA, A. **Accountability da publicidade e o controle sobre o privado na esfera pública**. Ciberlegenda, Local de publicação, 0, ago. 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/547>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

FANTIN, M. Alfabetização midiática na escola. Trabalho apresentado no **VII Seminário “Mídia, Educação e Leitura”** do 16º COLE, Campinas, 10 a 13 de julho de 2007.

\_\_\_\_\_. **Além do arco-íris**. Criança, cinema e mídia-educação. São Paulo: Annablume, 2011.

\_\_\_\_\_. **Multiletramentos e Aprendizagem formais e informais**: possíveis diálogos entre contextos escolares e culturais. CNPq, 2014.

\_\_\_\_\_. Novos paradigmas da didática e a proposta metodológica dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS. **Educação & Realidade**, v. 40, n.2, abr/jun, 2015b. P.443-464. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46056>>.

\_\_\_\_\_. Estudantes e laptop na escola: práticas e diálogos possíveis. In **QUARTIERO, E.; BONILLA, M. H.; FANTIN, M. (orgs) Projeto UCA: Entusiasmos e desencantos de uma política pública**. Salvador: Edufba, 2015a.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. Questões e perspectivas da pesquisa *com e sobre* crianças no contexto da mídia e da cultura. In: **Anais do Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança: desafios éticos e metodológicos**. Porto Alegre, 2014. v. 1. p. 1. Disponível em: <http://migre.me/oLvKNA> Acesso em: 10. Dez. 2014

FERRÉS, J. La competencia en comunicación audiovisual. **Comunicar**, n. 29, 2007, p. 100-107.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Tradução de Susana Alexandria. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à educação. **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo, n. 18, maio./ago, 2000, p. 51– 61.

OROFINO, M. I. O ponto de vista da criança no debate sobre comunicação e consumo. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 13 (1), 2015, p. 369-381. Disponível em: <<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewArticle/1658>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. In: **ZILBERMAN, R. (Org.) A produção cultural para a criança**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p. 9 – 27.

RIVOLTELLA, P. C. **Neurodidattica**. Insegnare al cervello che apprende. Milano: Raffaello Cortina, 2012.

\_\_\_\_\_. **Fare Didattica con gli EAS**. Episodi di Apprendimento Situati. Brescia: La Scuola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Didattica inclusive con gli EAS**. Brescia: La Scuola, 2015.

SAMPAIO, I. S. V. Publicidade e infância: uma relação perigosa. In: **Infância e Consumo: estudos no campo da comunicação**. Brasília, DF: ANDI; Instituto Alana, 2009, p. 9 – 21.

SARMENTO, M.; PINTO, M. (orgs.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

UNESCO. Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO/UFTM, 2013.

ZILBERMAN, R. (Org.). **A produção cultural para a criança**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZIPES, J. **Oltre il giardino: l'inquietante successo della letteratura per l'infanzia da Pinocchio a Harry Potter**. Milano, Mondadori, 2002.

# Comunicação e Educação: narrativas midiáticas, consumo e cidadania no discurso dos professores e alunos do Ensino Médio<sup>1</sup>

Dayse Maciel de Araujo<sup>2</sup>

Rosana Grangeiro Barreto<sup>3</sup>

Felipe Correa de Mello<sup>4</sup>

Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, SP.

## Comunicação, Educação e Consumo

A perspectiva acerca do consumo disseminada no senso comum em grande parte do campo acadêmico e no ambiente escolar é marcadamente estereotipada. O consumo é largamente acusado de ser o grande responsável pelas mazelas sociais — desestruturação da sociedade, desigualdade social, violência, erosão das instituições tradicionais, etc. Identificado com o consumismo, o consumo é compreendido como uma prática compulsiva e incessante de compra de futilidades e inutilidades realizada por um sujeito alienado e dominado por suas paixões; predisposto a sucumbir a todo instante aos imperativos da propaganda e do *marketing*.

O campo da comunicação/educação, constituído como lugar privilegiado na construção dos sentidos sociais, deve, no processo de desvelar

---

1 Trabalho originalmente apresentado na DT 6 – Interfaces Comunicacionais, GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto atualizado para esta publicação. Este estudo foi desenvolvido no Grupo de Pesquisa “Comunicação e Consumo: educação e cidadania” do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Práticas de Consumo da Escola Superior de Propaganda e Marketing – São Paulo, (PPGCOM/ ESPM-SP), coordenado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Baccega.

2 Doutoranda do PPGCOM/ ESPM-SP. E-mail: daysema@terra.com.br

3 Mestranda do PPGCOM/ ESPM-SP. E-mail:rosanagrangreiro@gmail.com

4 Doutorando do PPGCOM/ESPM-SP. E-mail: felipe@smartip.com.br

as práticas socioculturais em suas autênticas interrelações, contribuir para a reflexão acerca das concepções e das práticas de consumo que perpassam o conjunto da vida social. Nesse caminho, deve mostrar que o consumo não se reduz ao consumismo e que “é indispensável à existência de qualquer sociedade” (BACCEGA, 2010, p. 52).

Nessa mesma perspectiva, o consumidor não é concebido como um ser passivo, alienado manipulado pelo sistema, mas sim como um sujeito ativo nos contextos sociais que “possui percepções, representações e valores que resultam deles e com eles interagem” (BACCEGA, 2009). Sujeito que de alguma forma encontra na prática de consumo a possibilidade de compor sua identidade e se incluir na sociedade em geral e em grupos e coletividades em particular.

García Canclini argumenta que pensar o cidadão na sociedade contemporânea exige uma articulação entre Estado e mercado de forma a contemplar “as diferentes modalidades de cidadania nos velhos e nos novos cenários, mas estruturadas complementarmente” (GARCÍA CANCLINI, 2010, p. 24). Neste caminho, o autor sugere pensarmos a cidadania relacionada às práticas de consumo.

Ou seja, ao admitir a centralidade do consumo em nossa sociedade, o autor argumenta que este não deve ser colocado no campo da irracionalidade e da alienação, mas deve ser compreendido como uma prática cultural tecida de significados e fundamental para a construção de identidades e pertencimentos coletivos.

O diagnóstico do qual García Canclini (2010) parte é o da inexorabilidade da dissolução dos modos clássicos de pertença e identidade em torno de uma língua ou Estado nacional, bem como da “tomada” da lógica do mercado sobre a lógica do Estado. No entanto, sem recair numa postura pessimista ou apegada ao passado, o autor propõe refletir sobre as possibilidades de exercício da política e cidadania a partir *do* e *no* mundo social histórico concreto; quer dizer, a partir de uma sociedade marcada pelo consumo. Nesse caminho, propõe que seja revista a tradicional oposição entre espaço público, compreendido como espaço do exercício racional da cidadania e política, de um lado, e espaço privado, compreendido como espaço onde se realizam as práticas de consumo, fundadas nos sentimentos.

Nessa linha argumentativa, Tondato (2010) dialoga com o posicionamento de García Canclini (2010) e argumenta que o consumo enquanto prática cultural torna visível a condição de cidadão dos sujeitos e, assim, permite que o exercício de cidadania seja estabelecido pelo consumo através da construção de vínculos sociais e/ou coletivos.

Em suma: a cidadania no mundo contemporâneo não deve ser compreendida como somente os direitos básicos tradicionais reconhecidos pelo Estado, mas deve incluir o direito de todos ao acesso aos bens de consumo. O que significa, da mesma forma, a garantia do direito ao exercício das diversas práticas sociais e culturais que dá ao sujeito o sentido de inclusão na sociedade à qual pertence e ajuda a construir.

Assim, o campo da comunicação/educação articulado ao consumo não se resume a posturas simplistas como a de fornecer uma espécie de manual de comportamento do consumidor ou a prática de garantia dos direitos básicos do consumidor — como o de verificar a data de validade no rótulo de um alimento (BACCEGA, 2012) ou a de exigir das empresas preço razoável e qualidade adequada em relação aos produtos e serviços ofertados. Vai mais além: faz parte de um processo formativo que venha a contribuir para um conhecimento crítico e reflexivo que articule as práticas de consumo com a realidade cultural total onde se dão as relações sociais.

## Procedimentos Metodológicos

O método aplicado, em novembro de 2014, foi o de pesquisa qualitativa com apoio de roteiro semiestruturado para constituição do *corpus*.

Buscou-se aplicar a pesquisa empírica em escolas do Ensino Médio com diferentes perfis para comparar prováveis pontos convergentes e divergentes entre duas situações sociais e econômicas distintas. A escola particular “Colégio Candelária” (Indaiatuba/SP) representou a instituição voltada para alunos de classe média/média alta e nesta foram entrevistados três professores (Física, Artes e Português), além de seis alunos do segundo ano. No caso da escola pública “Escola Estadual Caetano de Campos” (São Paulo/SP), voltada para alunos de classe média baixa e/ou popular, foram ouvidos quatro professores (Geografia, Matemática e dois de Artes) e duas alunas.

### Professores(as)

No roteiro de entrevista com os professores, buscou-se investigar quais práticas do consumo se relacionam com o exercício da cidadania abordando:

1. Quais bens são consumidos e quais gostariam de consumir;
2. Qual o papel dos meios de comunicação e da publicidade na formação para os atos de consumo;

3. A percepção de como e por que os produtos consumidos aproximam, separaram ou distinguem os grupos sociais;
4. Como o consumo se relaciona com a participação na sociedade;
5. De que forma as pessoas exercem a cidadania participando da sociedade;
6. Quais as práticas e hábitos de consumo que promovem a cidadania;
7. Como são abordadas as questões de cidadania e consumo em sala de aula.

### Alunos(as)

A pesquisa empírica iniciou com a exibição de um vídeo editado que continha propagandas (celular LG, computador, roupas vendidas nas lojas C&A, curso de inglês WiseUp e cursos do Ensino Superior) e um trecho selecionado do primeiro capítulo, exibido em 05 de maio de 2014, da telenovela Geração Brasil (Rede Globo), o qual ressaltava o efeito da internet na comunicação, principalmente entre os jovens. Na sequência, foram apresentadas propagandas selecionadas e veiculadas (show com DJs, apresentação de balé clássico, celular, cursos do Ensino Superior, motocicleta e academia de esportes) nos jornais distribuídos gratuitamente: Metro, Metro News e Destak. Os alunos escolheram e hierarquizaram as propagandas indicando as suas razões e responderam as mesmas questões 1, 2 e 3 aplicadas aos professores.

## Análise Geral

### Consumo e Educomunicação

Ao falarem sobre seus hábitos de consumo, os professores, mesmo que não explicitamente, reconhecem a centralidade e a importância do consumo na vida contemporânea.

Dois professores manifestaram de forma explícita a importância do consumo na atualidade e a impossibilidade de rejeitá-lo como forma de vida:

*“Consumir é viver! Afinal, precisamos nos alimentar, nos vestir, nos divertir, etc. O meu consumo está voltado às minhas necessidades diárias” (professor de Física - Candelária).*

*“Consumimos o tempo todo, seja por necessidades ou prazer. Ainda que eu não goste de consumir, sou obrigada” (professora de Português - Candelária).*

Todos os entrevistados declararam sua autonomia em relação ao consumo. Seja a autonomia por não serem influenciados pelos meios de comunicação (sobretudo a publicidade), seja a autonomia por não seguirem modas e/ou tendências de consumo<sup>5</sup>.

Articulada a essa noção de autonomia está presente a ideia de consumo planejado, calculado e racional. Os respondentes assinalam em seus hábitos de consumo uma prática consciente de consumo objetivada no planejamento (e não impulso), no cálculo entre custo e benefício, bem como na priorização de produtos de qualidade. Nesse sentido, o consumo é largamente identificado com o consumo do “valor de uso” dos produtos – quer dizer, os docentes rejeitam a dimensão de *status* da marca dos produtos e/ou serviços que consomem.

Subjaz a essa percepção uma concepção de consumo próxima da “teoria racional do consumo” de Canclini. Os entrevistados valoram positivamente o consumo do que, em suas visões, é o necessário. Descartam como legítima a compra por impulso e não racional, considerando essa como consumo de “superficialidade” e/ou de excesso – o que é não efetivamente preciso.

Mesmo quando se referem a bens que aspiram ou desejam, os entrevistados se referem a eles em termos de valor de uso e não pelo valor simbólico da marca de luxo. Reconhecemos nessa prática o ator social, não apenas um agente econômico, que expressa a sua identidade no consumo. Segundo Alonso (2006, p. 102), esse sujeito, longe de converter-se em um ser completamente racional, “busca estratégias de mobilização, de seus poderes sociais, informativos e econômicos”.

*“Meu consumo está muito mais relacionado ao prazer diário de alimentação, atividade física, academia. Ou para um lugar legal para frequentar, uma danceteria, sair com os amigos. Ah, sim, a qualidade, não é porque é a marca x, mas sim porque é um produto bom” (professor de Artes - Caetano Campos).*

*“Meus desejos de consumo estão todos em longo prazo. São coisas que eu venho estudando para quando eu terminar de quitar meu apartamento, aí, quem sabe comprar um carro” (professora de Matemática - Caetano Campos).*

5 Somente dois professores admitem comprarem em algumas ocasiões por impulso: “E tem também consumo às vezes, por impulso, um tênis, mochila, uma camisa, mesmo que não precise, uma vez ou outra a gente acaba comprando” (professor de Geografia - Caetano de Campos); “A única coisa que eu exagero às vezes é lençol e toalha de banho. Às vezes eu compro um pouquinho a mais” (professora de Matemática - Caetano de Campos).

Embora o termo “consumismo” tenha aparecido somente três vezes nas entrevistas, bem como nenhum respondente tenha feito uma identificação direta entre “consumo” e “consumismo”<sup>6</sup>, podemos interpretar que a valorização do consumo racional<sup>7</sup> produz um efeito de sentido que valoriza negativamente o consumo guiado por impulsos estimulados pela propaganda e que esteja voltado para a compra do que “não é necessário” – o que seria tomado como consumismo. Infere-se que, em sua subjetividade, os docentes concordem com o alerta de Bauman (2013, p. 116) de que “a orientação consumista consome a energia vital que poderia ser empregada a serviço dos outros interesses humanos aos quais se recorre – compromisso, devoção, responsabilidade”.

É interessante observar que o discurso não dito de alguns entrevistados refere-se aos meios de comunicação como agentes capazes de provocarem desejos e, assim, induzirem o consumo das pessoas (alunos, sobretudo). Embora na pergunta sobre o papel dos meios na informação para os atos de consumo dos professores não tenha sido mencionada a palavra “influência”, os entrevistados prontamente declaram que não são influenciados pela propaganda e externam a sua opinião no processo educacional.

Citelli e Orofino (apud OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 10) lembram que a escola é “uma instituição primária nas mediações e representa uma instância-chave para mediar a ação, muitas vezes invasiva, das mídias nas dinâmicas dos jovens”. Esse ponto aparece de forma mais evidenciada nas questões referentes aos hábitos de consumo dos docentes, como este conceito reverbera em sala de aula ao educar para a vida e atuar na formação do sujeito crítico:

*“Isso eu converso com meus alunos, de vez em quando eu falo com eles. [...] você tem que pensar: eu preciso disso?” (professora de Matemática - Caetano de Campos).*

*“O mercado é cruel e nos oferece produtos o tempo todo numa enxurrada e nos passa a ilusão que isso nos fará mais felizes. É preciso educar as crianças e adolescentes para que não caiam nas armadilhas do consumismo exacerbado” (professora de Português - Candelária).*

---

6 Quer dizer, tomar o termo “consumismo” como sinônimo para “consumo”.

7 O termo “consumo racional” não aparece nas falas dos entrevistados. Usualmente, é usada a palavra “consciente” associada ao consumo, bem como os termos “planejar”, “analisar a relação custo/benefício”, que produzem o sentido de um consumo racional em oposição a um consumo por impulso.

Em contrapartida, o consumo do que é colocado pelos entrevistados como “consumo cultural” (consumo de livros, peças de teatro, filmes, viagens, etc.) é compreendido como um consumo de alto valor. Sob um determinado contexto podemos destacar a valorização e prática do consumo que gera a socialização com amigos e familiares: frequentar bares e restaurantes. Com outro olhar, enxergamos a realização de viagens e a ida a cinema/teatros como a busca de informações fora do ambiente da educação formal uma vez que para Martín-Barbero (2014, p. 10), a “idade de aprender são todas, e o lugar pode ser qualquer um [...] estamos passando de uma sociedade com sistema educativo a uma sociedade educativa”.

*“[...]contribuem para minha evolução cultural (viagens, livros, cinema, teatro, shows...)” (professora de Português - Candelária).*

*“Gostaria de consumir mais cultura: teatro, festivais de músicas. Gosto de consumir em viagens, nacionais e internacionais” (professora de Artes - Candelária).*

*“[...] produtos culturais, cinema música [...]. Então os meus consumos eles são culturais e são de primeira necessidade” (professor de Geografia - Caetano de Campos).*

Inferimos que se encontram implícitos nesses discursos o consumo cultural para a busca de atualização e enriquecimento de seu capital intelectual como docente.

### Consumo, Identidade e Vínculos Sociais

Segundo Giddens (2002, p. 79), o conjunto integrado das práticas do sujeito pode definir o seu estilo de vida e essas práticas, além de atenderem às suas necessidades utilitárias, e “dão forma material a uma narrativa particular da auto identidade”.

Assim, destacamos a centralidade do consumo e sua relação com a identidade conforme mencionado por diferentes professores ao se referirem a si próprios ou aos seus alunos:

*“Costumo dizer que a minha casa é a minha cara. Até os móveis têm a minha cara. Eu não sou uma pessoa excêntrica, uma pessoa que usa coisas assim, sabe, mirabolantes que as pessoas não têm [...]. Não faço questão de ter” (professora de Matemática - Caetano de Campos).*

*“Eu sou o que eu consumo [...] eu acho que na nossa sociedade de consumo a gente é muito bem visto pelo que a gente está consumindo, sim [...]*

*conversar com os alunos sobre consumo, é difícil, porque eles realmente estão usando o consumo para identidade própria, para ser o que são” (professor de Geografia - Caetano de Campos).*

Os professores entendem que o consumo cria vínculos sociais, sobretudo através do compartilhamento de gosto, bem como através do consumo de produtos semelhantes: celulares, carros, roupas, etc. (“*consumos do dia a dia*”, conforme diz um professor). Não obstante, é mencionada a dimensão de exclusão implicada na prática de consumo. Essa sobretudo identificada à desigualdade econômica entre grupos sociais.

*“Às vezes você vê... tinha três meninos que estavam lá no shopping e os seguranças ficavam em cima o tempo todo.. e lá é um lugar de consumo.” (professor de Artes-Caetano de Campos).*

Assim, aparece nas entrevistas a questão da possibilidade de algumas pessoas conseguirem comprar produtos que estão além de suas capacidades financeiras. Nesse ponto, o professor de Artes do Caetano de Campos trouxe a questão da aspiração dos jovens da periferia de estarem inseridos na sociedade de consumo.

Esse ponto levantado pelo professor indicou uma significação ambivalente sobre a sociedade de consumo. Ao mesmo tempo em que o professor reconheceu que consumir é um direito de todos (no caso, dos jovens da periferia), apontou a dimensão negativa da sociedade de consumo: para o professor, o consumo é uma forma superficial de vínculo social, sendo outras as formas de socialização mais sólidas e legítimas.

No entanto, é interessante notar que dois professores responderam a questão colocando a relação necessária entre o polo produtor e o polo consumidor, havendo nessa o papel de dinamismo e de prosperidade da economia.

*“Eu faço parte dessa dinâmica. Tudo que eu consumo eu pago imposto [...] e o que eu consumo faz com que o país dinamize mais. A economia não vive sem as pessoas consumirem” (professora de Matemática - Caetano de Campos).*

## **Consumo e Cidadania**

Todos os entrevistados concebem o termo “cidadania” como o cumprimento de deveres e direitos sociais e não sem um olhar crítico das práticas que envolvem o seu exercício no contexto brasileiro. Essa leitura faz parte de

uma concepção tradicional de cidadania que se vincula às leis estabelecidas pelo Código Civil das sociedades e à pertença ao Estado-Nação.

*“Eu me pergunto em sala de aula hoje: qual o papel da escola na cidadania? O problema é que é despejada no professor a responsabilidade sobre isso. Não passa nem pela escola, é o professor” (professor de Artes - Caetano de Campos).*

*“É muito estranho falar de cidadania porque todo mundo fala, mas na hora de fazer... As eleições: as pessoas votaram em branco ou nulo. Muitas pessoas lutaram muito para que as pessoas tivessem direito a votar...” (professora de Matemática - Caetano de Campos).*

*“Respeito às regras, às leis, quando utilizo ou não algo em prol da melhoria do meio ou do próximo” (professora de Português - Candelária).*

Entretanto, surgiu, de forma relevante, que a cidadania é também compreendida como o respeito ao meio ambiente. O termo “consumo consciente” é tomado pelos entrevistados também como o consumo responsável, que leva em conta a sustentabilidade na produção de bens duráveis/não duráveis e a produção de energia a partir de fontes renováveis. Segundo Ribeiro (2010), os problemas ambientais não são uma novidade, pois são discutidos desde a Antiguidade no mundo ocidental. Porém, a dimensão ambiental demorou a ser concebida como um dos elementos fundamentais para a sobrevivência de várias espécies, inclusive a humana: “apenas a partir da Revolução Industrial que a inquietação ganhou algum sentido prático [...] em um sistema de leis que regule a ação humana, como acabou ocorrendo no século XX” (RIBEIRO, 2010, p. 401). O autor ainda pondera que combinar qualidade de vida e desenvolvimento sustentável com cidadania é um exercício interessante, mas defende que não tem lógica “que um terço dos seres humanos do planeta consuma dois terços da energia gerada” (Idem, p. 415).

Ambas as modalidades de consumo consciente (por um lado, o consumo racional e planejado, por outro o consumo que respeita o meio ambiente) emergem nos discurso dos docentes:

*“Reciclagem! [...] Separar o plástico do vidro, do papelão, do papel, eu acho que facilita e ajuda muito para muito para muitas pessoas. E a gente tem que pensar que tem pessoas que dependem desse dinheiro e da nossa consciência de separar o material, então também assim, o meio ambiente agradece” (professora de Artes - Caetano de Campos).*

*“As pessoas exercem cidadania quando estabelecem, de forma consciente e crítica, relações com os outros, com a coisa pública e o próprio meio ambiente” (professor de Física - Candelária).*

Os entrevistados demonstraram dificuldade em articular a resposta da pergunta seis, que versa sobre as práticas e hábitos de consumo que promovem a cidadania.

Em suas respostas, os professores não conseguiram citar exemplos (conforme solicitado na pergunta) de produtos que promovam a cidadania. Em alguns casos foi estabelecido, conforme mencionado acima, a relação entre cidadania e o consumo de bens que não prejudicam o meio ambiente. Em outros casos, a relação entre cidadania e consumo foi estabelecida em termos de “direitos do consumidor”: exigir produtos de qualidade, fiscalizar preços, etc.

Em outras situações, a relação entre consumo e cidadania é colocada em termos negativos e revela a polifonia presente nos debates sobre o tipo de sustentabilidade que as sociedades buscam. De acordo com Ribeiro (2010, p. 414), o modo capitalista de produção engendrou uma sociedade desigual e, “pensar em manter o consumo e acesso desigual aos recursos naturais, como ocorre no mundo contemporâneo, não estimula a aceitar a ideia de sustentabilidade”.

## **A Presença dos Produtos Midiáticos no Processo Ensino/Aprendizagem**

Os entrevistados informam que frequentemente usam diversos exemplos retirados dos meios de comunicação para discutir questões referentes ao consumo e à cidadania. Informam também que, a despeito dessas questões não fazerem parte da grade curricular de suas respectivas disciplinas, costumam “parar” as aulas para discuti-las.

No caso da discussão sobre o consumo, nota-se que há uma compreensão dos meios como influenciadores de decisões e desejos. Nesse sentido, há uma preocupação por parte dos professores em alertar aos alunos para os “perigos” do consumismo.

*“Eu acho que a da Coca-Cola, como ela colocava na mesa da família mais simples mostrando que ela não era muito cara. Se aproximando da*

*realidade brasileira; colocando a família numa situação de prazer, de bem estar. [...] E ela não é um produto bom, não é um produto saudável” (professor de Artes - Caetano de Campos).*

Assim, há uma preocupação por parte dos professores de conscientizar os sujeitos aprendizes e educá-los para decodificar as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação.

## Os Sentidos dos Textos Publicitários na Percepção dos Alunos

Ao contrário dos professores entrevistados, que fazem questão de assinalar a dimensão consciente (racional/autônoma) de seus hábitos de consumo, os alunos admitem que sejam consumistas. Nesse sentido, possuem certa consciência do lado negativo desse consumo. No entanto, eles não fazem um julgamento moral/crítico acerca do consumismo e/ou da sociedade do consumo.

Nas entrevistas realizadas o termo “consumismo” aparece diversas vezes, sobretudo na questão que indaga sobre os hábitos de consumo dos alunos:

*“Sou extremamente consumista com roupas [...]. Tenho roupas que nunca usei. [...] se eu gosto da aparência da roupa e ela é bonita e tem preço legal, eu compro [...]. Gostaria de sempre trocar o celular” (aluno – Candelária).*

*“Consumo mais roupas e tênis. Meu Deus, quero comprar tudo. Eu nem precisaria de tanto sapato, mas tenho desejo de ter todos” (aluna – Candelária).*

*“Eu não tenho uma coisa tipo certa de consumo. Mas sou bem consumidor também, de tudo um pouco” (aluno – Candelária).*

*“Sou muito consumidora. Somos uma família muito consumidora. Gosto de mexer muito no celular, quero sempre ficar trocando de celular, isso é quase um vício” (aluna – Candelária).*

*“Eu acho que as propagandas assim, de curso, chamam mais atenção porque isso vai ter um futuro, não propaganda de roupa, de celulares, isso não tem um futuro pra você” (aluna - Caetano de Campos).*

Nesse contexto, é interessante notar que os alunos, a despeito de considerarem a publicidade como uns dos vetores na influência dos hábitos e desejos

de consumo, demonstram espírito crítico com relação ao conteúdo das mensagens. Observou-se que muitos alunos apontaram propagandas com carência de credibilidade, uma vez que mostra uma realidade contrária à realidade de fato:

*“Você compra um carro modelo 2013 e eles lançam o 2014 e falam que é muito melhor que o 2013, só que na verdade não muda nada, mudou uma peça, um detalhe, e as mídias, elas impõem muito na sua cabeça e a pessoa que é fraca se deixa [...] muito influenciar pela mídia” (aluno - Candelária).*

No caso da loja de roupas C&A, os jovens “comuns” retratados se apresentavam no vídeo com a aparência de modelos profissionais:

*“A propaganda da C&A foi a que mais me chamou a atenção. Ela mostra como se todo mundo fosse modelo. É bacana, mas enganoso” (aluno - Candelária).*

Já o frigorífico Friboi apresentou como protagonista, na mensagem publicitária, um cantor famoso, Roberto Carlos, conhecido também por ser vegetariano. Para a aluna foi um erro de estratégia, não um defeito moral:

*“Todo mundo sabe que ele é vegetariano, eu acho que isso foi uma coisa muito idiota da parte dos moços que projetam essas coisas porque todo mundo sabe que ele é vegetariano e eles foram fazer uma propaganda de carne com ele. Essa foi uma das maiores burrices, eles não pensaram na hora de fazer a propaganda” (aluna - Candelária).*

Ao contrário dos professores respondentes, os alunos, em sua grande parte, enxergam uma dimensão positiva da propaganda. A maioria dos alunos menciona a importância da propaganda para se informar sobre os produtos.

Os alunos avaliam as propagandas, sobretudo, pela dimensão estética delas e menos por seus conteúdos (a mensagem). As propagandas que chamam a atenção deles são as coloridas, descontraídas, bonitas:

*“Gostei da propaganda da Tim. O design Tim. Apesar de estar no jornal [...] é bonito [...] gostei pelo visual não o que ela fala” (aluna - Candelária).*

*“Me chamou a atenção a do celular [vídeo]. Mostra a liberdade do jovem. Eles curtindo” (aluno - Candelária).*

*“Tem mais cores. Prende a visão do leitor [preferência pelo jornal Metro News]” (aluno - Candelária).*

*“Me chamou a atenção a tecnologia e o de motos. Porque usam cores chamativas e é o que a população quer mais: tecnologia. As outras não chamaram a atenção. Cores meio apagadas. Não me interessaram. A tecnologia está sempre em primeiro” (aluna – Candelária).*

*“O que eu achei mais interessante dos vídeos, foi do celular, porque é um vídeo bem comunicativo, bem interessante, bem jovem, eu gostei dele. Roupas: a propaganda é bem interessante e as roupas são bonitas. As roupas da C&A são sempre muito bonitas” (aluna - Caetano de Campos).*

Além do mais, a preferência estética pelas propagandas indica que os alunos possuem uma relação, em certa medida, positiva com a propaganda – sobretudo aquelas relacionadas ao contexto social e cultural dos jovens.

Por outro lado, os alunos se relacionam mais com o universo digital: internet e celulares. Alguns até mencionaram que buscam informação sobre produtos em blogs especializados e em canais do YouTube, e não em propagandas na TV. Nesse sentido, o celular é apontado como um bem de consumo de informação muito importante na vida dos alunos de ambas as escolas. Para alguns, a posse de um dispositivo moderno, dotado da mais recente inovação técnica, é uma necessidade básica.

Nesse aspecto, vale lembrar que Martín-Barbero (2000, p. 55) alertou, 15 anos atrás, que os dispositivos eletrônicos de comunicação trariam uma transformação nos modos de circulação do saber e esta “é uma das mais profundas transformações que pode sofrer uma sociedade”. Analisando o impacto que a comunicação digital causaria nos processos educacionais, o autor afirmou que estamos imersos em uma nova dinâmica que configura o ecossistema comunicativo: “o saber é disperso e fragmentado e pode circular fora dos lugares sagrados nos quais antes estava circunscrito e longe das figuras sociais que antes o administravam” (Idem). Nesse contexto, a figura do professor e a instituição escolar deixaram de ser únicos, como fontes dos saberes.

Entretanto, um dos professores declarou que a posse de um celular conectado à internet não é prioridade, e essa decisão o distancia dos seus alunos:

*“Se a gente vai falar alguma coisa que não seja do consumo atualmente estabelecido como correto na sociedade, a gente vira motivo de gozação, fazem chacota, porque os alunos falam que não estão entendendo, que eu não estou na moda, que estou por fora. Eu comentei o iPhone 6 que saiu agora. Ah! eu não tenho necessidade, o outro já tinha tudo que eu precisava, foi dito que eu precisava me atualizar, que eu estava atrasado e tal. E eu não tenho nem o 5, eu estava lá trás, eu não tenho o 2, nem*

*iPhone, o iPod ainda. Nem comunicador eu tenho. O meu celular ainda não tem internet” (professor - Caetano de Campos).*

Sem dúvida, o professor tem o direito de consumir a tecnologia que lhe for mais conveniente, porém, Citelli alerta que a vantagem de se atualizar em relação às novas formas de comunicação vai além de estar apenas em sintonia com o novo. Por se tratar de uma forma de comunicação sedutora, é desejável saber “tensionar e desestabilizar, quando necessário, um tipo de mensagem da qual não se exclui o elemento de espetáculo e de manipulação” (CITELLI, 2000, p. 36). Ao se alijar da dinâmica do consumo dos novos dispositivos eletrônicos de comunicação, o professor pode se ausentar do diálogo educativo via linguagem do meio digital. E, em decorrência dessa decisão, pode perder a possibilidade de afetar o espírito crítico do sujeito educando, com o qual mantém contato, no âmbito da educação formal.

## Consumo, Identidade e Novas Formas de Socialização entre os Jovens

Constatamos em nossa pesquisa o fenômeno que o sociólogo Manuel Castells (2003, p.129) descreveu como parte da “sociedade da informação” contemporânea: a internet é mais que uma ferramenta, é um espaço que permite novas formas de socialização e de identificação entre os jovens.

Ao serem convidados a refletir se os produtos que consomem, os aproximam ou separaram dos seus amigos, os alunos interpretaram a noção de aproximação como compartilhamento material ou como mecanismo de comunicação. Como mecanismo de comunicação, mencionaram o celular como um bem de consumo que os aproximam dos amigos e familiares, mas ao mesmo tempo também os distanciam ao substituir o diálogo oral pelo virtual:

*“Eu acho que os produtos que eu consumo não me separam dos meus amigos, faz[em] me aproximar mais, como eu falei antes, o celular eu uso mais pra falar com meus pais, com meus amigos” (aluna - Caetano de Campos).*

*“Produto que aproxima? O celular, porque ele aproxima e separa ao mesmo tempo. Quando você tá em casa você tá falando com os amigos e quando você tá com os amigos, você tá falando no celular” (aluna - Caetano de Campos).*

*“Na escola a gente tá um do lado do outro e está conversando pelo celular, acaba a interação das pessoas e acho que é isso ponto negativo e positivo” (aluna - Candelária).*

Por outro lado, a posse de objetos cria vínculo simbólico de identidade, por darem visibilidade aos laços afetivos, porém também pode causar tensão ao serem utilizados como forma de segregação social. Nesse sentido, os adolescentes ressaltaram o valor da “verdadeira amizade”, que não necessita da posse de produtos, mas sim de conexão mais profunda com a outra pessoa:

*“Eu comprei uma pulseira com as minhas amigas para todo mundo ter a mesma pulseirinha, tipo, pulseirinha da amizade [...] é o símbolo da nossa amizade, todo mundo tem” (aluna – Candelária).*

*“Se você é amigo só porque a pessoa tem roupa de marca, essas coisas, você não é amigo” (aluna - Candelária).*

*“Se você compra um celular legal, às vezes, aquela pessoa que nem é seu amigo vem querer ver, conversar, puxar assunto só para ela poder ter o sentimento de pegar o celular e ver, sabe?” (aluno - Candelária).*

Para interpretar os discursos dos alunos, recorreremos a Martín-Barbero (2014, p.65) que, a partir de Bell (1987) e Maffesolli (1990), afirmou que os meios audiovisuais constituem um novo e poderoso âmbito de socialização, isto é, “de elaboração e transmissão de valores e pautas de comportamento, de padrões de gosto e de estilos de vida, reordenando e desmontando velhas e resistentes formas de intermediação e autoridade”.

## Considerações Finais

Não foram observadas mudanças qualitativas entre as respostas dos professores das distintas áreas: Exatas, Humanas e Artes. Da mesma maneira, também não foram observadas diferenças entre as respostas dos professores das duas escolas que atendem a alunos de diferentes perfis socioeconômicos. Apreende-se daí que o novo sensorio, no âmbito da comunicação digital, permeia todos os estratos sociais e impacta de forma inexorável e irreversível docentes e discentes.

Antes do advento da comunicação em rede através da internet, a vida em sociedade permitia períodos mais prolongados de estabilidade e era administrada com variáveis mais conhecidas para se tomar qualquer tipo de decisão. Mas, hoje, a habilidade de gerenciar e decodificar os dados para solucionar problemas, nas mais diferentes circunstâncias, nos impele a sermos flexíveis e abertos para nos adaptarmos, física e mentalmente, aos novos

tempos. E a instituição escolar não poderá ignorar a relevância do seu papel na orientação do processo ensino/aprendizagem, formal e não formal, que está vinculado aos meios e às tecnologias de informação.

## Referências

ALONSO, L. E. **La era del consumo**. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2006.

BACCEGA, M. A. O consumo no campo comunicação/educação: importância para a cidadania. In: ROCHA, R. de M.; CASAQUI, V. (org.). **Estéticas midiáticas e narrativas do consumo**. São Paulo: Sulina, 2012, p. 248-265.

\_\_\_\_\_. Comunicação/Educação: relações com o consumo. In: **Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo vol. 7, n.19 p. 49-65, julho, 2010.

\_\_\_\_\_. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: **Comunicação e Educação**, ano XIV, número 3, set/dez 2009.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. Comunicação e educação: convergências educacionais. In: **Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo vol. 7, n.19, julho. 2010, p. 81-3.

\_\_\_\_\_. Mídia e Educação. Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação do XII dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2012. In: **INTERCOM - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXV - Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Fortaleza, CE - 3 a 7/9/2012**.

CASTELLS, Manuel. Meios de comunicação e práticas escolares. **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 6, n. 17, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4100/3852>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

GARCÍA CANCLINI, N. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**, Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

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

\_\_\_\_\_. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 6, n. 18, 2007. Disponível em: < <http://revistas.universciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4108/3860>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

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

RIBEIRO, W. C. Em busca da qualidade de vida. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto: 2010, p. 399 - 417.

TONDATO, M. P. Uma perspectiva teórica sobre consumo e cidadania na contemporaneidade. **Conexiones – Revista Iberoamericana de Comunicación**. RIEC/Comunicación Social Ediciones e Publicaciones-ESPM, vol. 2, no. 2, pp. 5-18., 2010.

## PARTE 2

Reflexões sobre práticas educativas:  
narrativas em linguagem  
visual/audiovisual

# Linguagem audiovisual no Ensino Médio: adaptações de contos da literatura brasileira por alunos<sup>1</sup>

*Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte  
Daniele Ribeiro Fortuna  
Docentes e Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação  
Interdisciplinar em Humanidades, Culturas e Artes  
Universidade do Grande Rio*

## Introdução

Este trabalho tem por objetivo principal apresentar os resultados do projeto *Linguagem audiovisual e literatura brasileira no Ensino Médio: mediações e intertextualidades*, desenvolvido entre 2011 e 2012 em três escolas públicas do município de Duque de Caxias e financiado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj)<sup>2</sup>.

O projeto consistiu na experimentação da linguagem audiovisual nessas escolas, que receberam uma câmera de vídeo. Os alunos aprenderam como transformar contos em roteiro e, posteriormente, como realizar a pré-produção e produção de um vídeo.

A ideia do projeto surgiu a partir da inquietação dos autores com sua experiência em sala de aula, na graduação, e teve como inspiração teórica os Estudos Culturais e a mídia-educação. Nesse sentido, Hall (2011) e Martín-Barbero (2000; 2003) são os principais aportes teóricos.

---

1 Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, 2015. Texto revisado e com os devidos ajustes para esta publicação.

2 Este texto faz parte do artigo “Linguagem audiovisual na Educação: resultados de um projeto”, publicado no Almanaque Unigranrio de Pesquisa, 2013, v.01, n.01.

A professora Daniele Fortuna atuou como jornalista e revisora durante muito tempo. Após concluir o doutorado em Letras, passou a ministrar a disciplina de Língua Portuguesa para vários cursos de graduação. No começo do semestre, as perguntas que dirigia aos alunos tinham como objetivo conhecer seus hábitos de leitura: se eles liam e o que gostavam de ler. As respostas, geralmente, eram as mesmas – liam somente conteúdos da internet, no máximo, revistas. Uma resposta, em especial, foi bastante marcante: um aluno havia dito que nunca havia lido um livro inteiro na vida. E o tom não era de lástima, mas sim de hilaridade.

Formado em Cinema, o professor Dostoiowski Champangnatte trabalha há sete anos com a disciplina Produção Audiovisual, em que os alunos escrevem roteiros e realizam filmes. Os alunos, geralmente, identificam-se mais com as técnicas de filmagem do que com a produção textual. Porém, o professor sempre reitera que é necessário um bom roteiro para que se faça um bom filme e, por sua vez, para se criar roteiros é fundamental ter/realizar diversas leituras, tanto escritas como audiovisuais.

Quem não tem o hábito de ler dificilmente dominará as técnicas de redação, tão fundamentais no mercado de trabalho hoje em dia. Um ou dois semestres frequentando aulas de Língua Portuguesa em uma universidade não resolve o problema, que está na base da educação, nos Ensinos Fundamental e Médio.

E se alguma coisa pudesse ser feita nesses níveis? E se os alunos fossem incentivados a se interessarem pela leitura a partir de um interesse comum, a linguagem audiovisual? A partir destas duas questões, estruturou-se o projeto *Linguagem audiovisual e literatura brasileira no Ensino Médio: mediações e intertextualidades*. Porém, antes de apresentar o projeto, é preciso expor as bases teóricas que serviram de inspiração para sua elaboração.

## Estudos culturais e mídia educação: a inspiração teórica do projeto

Os Estudos Culturais surgiram em 1964, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, a partir das pesquisas realizadas pelos membros do Centre for Contemporary Cultural Studies. Tais pesquisas – que contemplavam diferentes áreas das Ciências Sociais e Humanas – tinham um questionamento em comum, a cultura. De acordo com Mattelart e Neveu (2010, p. 13), “trata-se de considerar a cultura em sentido amplo, antropológico,

de passar de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais”.

Nesse sentido, a cultura passa a ter um significado de contestação da ordem social e manifestações de grupos sociais que antes não eram consideradas como culturais, começam a ser valorizadas como tal. Outras mensagens, como o discurso midiático, sofrem o mesmo processo, já que, para os Estudos Culturais, o conceito de cultura também abarca “tanto os *significados* e os *valores* que surgem e se difundem nas classes e grupos sociais, quanto as *práticas* efetivamente realizadas, por meio das quais valores e significados são expressos e nas quais estão contidos” (WOLF, 2010, p. 103).

Com isso, para os Estudos Culturais, é importante não apenas a mensagem cultural propriamente dita, mas também sua recepção e o contexto em que o receptor está inserido. Para Wolf (2010, p. 102-103), os Estudos Culturais tendem “a analisar uma forma específica de processo social, relativa à atribuição de sentido à realidade, ao desenvolvimento de uma cultura de práticas sociais compartilhadas, de uma área comum de significados”.

Assim, analisar cultura implica refletir também sobre o receptor e contexto sociocultural em que está inserido, suas crenças e sua forma de ver o mundo, já que tais condições influenciam a maneira pela qual a mensagem é por ele entendida e interpretada. Uma mesma mensagem pode ser entendida de diferentes formas, dependendo do público-alvo ao qual se dirige, pois “há um certo grau de liberdade para a apreensão desses ‘sentidos’, porque variadas faixas de *público* ‘irão reconhecer’ e ‘irão interpretar’ os ‘sentidos’ veiculados à sua maneira própria, isto é, de modo não-ortodoxo” (POLISTCHUK; TRINTA, 2003, p. 132). Por isso, uma mensagem cujo conteúdo está muito distante do universo do receptor precisa ser trabalhada de forma a atingi-lo. Da mesma forma, para um estudante, é sempre mais fácil trabalhar com temas que se aproximam do seu cotidiano e do seu interesse.

Em sala de aula, não pode ser diferente. Há que se considerar o papel do estudante na recepção e sua relação propriamente dita com a obra com a qual ele mantém contato: a mensagem está adequada a este público específico? É de interesse dele?

É importante também buscar perceber se o código utilizado está adequado à audiência. Isso porque, como considera Hall (2011, p. 369):

A falta de adequação entre os códigos tem a ver em grande parte com as diferenças estruturais de relação e posição entre transmissores e audiências, mas também tem algo a ver com a assimetria entre os códigos da “fonte” e do “receptor” no momento da transformação para dentro

e para fora da forma discursiva. O que são chamadas de “distorções” ou “mal-entendidos” surgem precisamente da falta de equivalência entre os dois lados na troca comunicativa.

Assim, de nada adianta uma mensagem bem estruturada se ela não se adequar ao código do receptor ou se não for do interesse dele. Por isso, é necessário que haja, por exemplo, uma reformulação e adaptação da linguagem, ou seja, uma negociação do código, já que, como afirmam Armand e Michèle Mattelart (1999, p. 109) ao se referirem aos estudos de Stuart Hall,

o código negociado é uma mescla de elementos de oposição e de adaptação, um misto de lógicas contraditórias que subscreve em parte as significações e valores dominantes, mas busca numa situação vivida, em interesses categoriais, por exemplo, argumentos de refutação de definições geralmente aceitas.

Cabe também salientar que a comunicação é um processo intencional. Quando nos comunicamos, queremos atingir um objetivo específico e, para tanto, devemos nos preocupar não apenas com a clareza da mensagem, mas também com as condições do receptor.

Dessa forma, para se comunicar com os estudantes, é importante buscar utilizar o mesmo código conhecido por eles e ainda procurar estruturar a mensagem de maneira a torná-la interessante para este público-alvo.

Uma maneira de tornar essa comunicação possível é utilizar a linguagem audiovisual, recurso que é parte intrínseca da vida dos estudantes em geral. Desde crianças, os meios de comunicação fazem parte de seu cotidiano, de tal maneira que, para eles, é difícil conceber o mundo sem as mensagens propagadas pelos meios de comunicação de massa.

A escola deve, portanto, adaptar-se a esta realidade, na qual a mídia é parte fundamental. De acordo com Champagnatte e Nunes (2011), os meios de comunicação significam um desafio para escola, na qual é possível se perceber a distância existente entre o modo como os professores ensinam e o modo como os alunos aprendem. Há, dessa forma, um descompasso entre o que o professor quer ensinar e o que o aluno precisa aprender, quando são os meios de comunicação são utilizados no processo pedagógico.

Para diminuir essa distância, é necessário saber usar tais meios, pois, segundo Martín-Barbero (2003), os meios de comunicação são responsáveis por promover uma descentralização na circulação dos saberes e, consequentemente, uma socialização, já que reúnem diversas culturas, padrões e visões

de mundo. Por isso, a escola também deve ser parte ativa desse processo. Precisa, portanto:

interagir com as mudanças no campo/mercado profissional, ou seja, com as novas figuras e modalidades que o ambiente informacional possibilita, com os discursos e relatos que os meios de comunicação de massa mobilizam e com as novas formas de participação cidadã que eles abrem, especialmente na vida local (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 67).

Nesse sentido, a escola precisa estar disponível para utilizar as mídias, procurando conhecer o contexto em que o aluno se situa, para que tal utilização seja produtiva. Champangnatte e Nunes (2011, p. 16) acreditam que

atentar para o contexto que a cerca é um dos primeiros passos para a escola se colocar em sintonia com a realidade e com os próprios alunos, que sofrem a todo o momento interferências da realidade em que vivem. Trazer para a escola o que a circunda pode ser uma das maneiras de aproximar essas duas realidades díspares, a de fora da escola e a da própria escola. Um exemplo disso é a incorporação das mídias no contexto escolar, tanto no uso da própria mídia em sala de aula como recurso pedagógico, como através de discussões sobre as mídias e suas influências na sociedade.

Com isso, a presença das mídias pode também ajudar a reorganizar a forma com que conteúdos são trabalhados em sala de aula. Para Tavares (2006), por oferecer diversos recursos aos alunos, um ambiente multimídia é capaz de possibilitar diferentes maneiras de usá-lo ou mesmo alterar a forma de aprendizado de determinado conteúdo. Assim, as mídias podem tornar o conteúdo de mais fácil assimilação e até estimular o interesse por um aprofundamento de diversas questões.

Segundo Napolitano (2003), as mídias audiovisuais podem ser utilizadas de diversas formas, servindo como ponto de partida, por exemplo, para discussões sobre os filmes apresentados em sala de aula. A partir dos filmes, os professores podem estimular o aluno a comparar seu conteúdo com a realidade que os cerca ou promover reflexões sobre a linguagem apresentada na tela.

Atualmente, o uso das mídias em sala de aula faz parte da realidade das escolas brasileiras. Entretanto, segundo Orofino (2005, p. 133), tal uso

“requer que os educadores arrisquem, sugiram e criem as possibilidades de ação a partir das experiências transmitidas pelos meios”. Para a autora, as mídias devem ser utilizadas observando as peculiaridades de cada região, o que pode permitir uma identificação por parte do aluno. A esse respeito ainda, Orofino (2005) considera que as mídias não devem ser usadas sem uma visão crítica. É necessário estimular nos alunos um questionamento sobre as mensagens recebidas.

Para Pretto (1996), as mídias apresentam uma estrutura diferente da cultura da escrita e da leitura, que são as culturas da escola. Por isso, devem ser usadas sob outra perspectiva. É necessário que outras formas de leitura sejam criadas: a leitura do audiovisual, a leitura da internet, etc. Assim, as mídias poderão ser aproveitadas de maneira eficaz. De acordo com Napolitano (2003, p. 11), acerca do trabalho do cinema (vídeo) em sala de aula, “trabalhar com cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer e a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”.

Nesse sentido, Pretto (1996) considera duas formas de utilização do vídeo nas escolas: o vídeo usado como instrumento e o vídeo usado como fundamento. No vídeo usado como instrumento, os avanços das tecnologias são apenas uma evolução comum da comunicação, são “os novos instrumentos que uma educação do futuro deve possuir” (PRETTO, 1996, p. 112). Dessa forma, em vez de se utilizar um livro didático, um filme serviria para o mesmo fim, sem levar em conta as características desse meio, como os planos, a montagem e o contexto de realização do filme.

A outra forma de utilização dos vídeos em sala de aula se relaciona ao uso como fundamento: o vídeo deixa de ser um mero instrumento e sua linguagem passa a ser dotada de conteúdo. Assim, o vídeo e o professor assumem o papel de comunicadores, articulando diversas fontes de informação. Discussões são suscitadas a partir do vídeo, que passa a ser analisado com esse propósito.

Com base nas considerações e no quadro teórico apresentado acima, formulou-se o projeto “Linguagem Audiovisual e Literatura Brasileira no Ensino Médio: mediações e intertextualidades”, contemplado com o auxílio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), 2010/1, e realizado por professores e alunos do curso de Comunicação Social da Universidade Unigranrio, o qual será apresentado no item que se segue.

## Desenvolvimento do projeto

O projeto “Linguagem Audiovisual e Literatura Brasileira no Ensino Médio: mediações e intertextualidades” foi coordenado pela professora Daniele Ribeiro Fortuna e contou com a participação dos professores mestres Dostoiowski Champangnatte e Maria Rita Resende Martins da Costa Braz, todos docentes da Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (Universidade Unigranrio), cujo *campus* principal está situado no município de Duque de Caxias. Participaram também o técnico do estúdio de TV da instituição, Marcos Vinícius Paula de Souza, além de três alunos dessa instituição, estudantes do curso de Comunicação Social – habilitação em Publicidade e Propaganda, Renata Cristina Correia Dutra, Tiago Xavier Lira e Thiago Scramignan. O aluno Thiago Scramignan teve apoio da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp). Os demais receberam bolsa de Iniciação Científica da Faperj.

Realizado entre 2011 e 2012, o projeto buscou trabalhar com a experimentação da linguagem audiovisual e literatura brasileira em três colégios estaduais de Ensino Médio de Duque de Caxias. O objetivo era promover a produção audiovisual por alunos dessas três escolas públicas, por meio da realização de vídeos sobre obras literárias nacionais. Buscou-se ainda estimular a participação do professor nesse processo - de forma a contribuir com os diálogos e mediações produzidos através do trabalho com o audiovisual na escola – e o interesse na leitura e, conseqüentemente, na Literatura Brasileira, por meio da realização dos vídeos.

O projeto *Linguagem Audiovisual e Literatura Brasileira no Ensino Médio: mediações e intertextualidades* se iniciou com a ambientação dos alunos-bolsistas ao tema abordado e familiarização com o equipamento. Eles aprenderam a manipular as câmeras e tiveram contato com os principais referenciais teóricos concernentes ao tema. Cada bolsista atuou como monitor em um dos três colégios onde o projeto ocorreu, lidando diretamente com os alunos de turmas da disciplina de Língua Portuguesa do segundo ano do Ensino Médio.

No início do projeto, os contatos e as recepções dos alunos-bolsistas nos colégios foram satisfatórios e tanto os corpos docente quanto discente se mostraram interessados. Nas primeiras visitas, os professores responsáveis pelo projeto acompanharam os alunos monitores, até que estes se ambientassem e pudessem atuar de maneira mais independente com a produção audiovisual em cada colégio. Com o tempo, os alunos das escolas

nem sempre se mostravam muito interessados, mas participaram de todo o projeto e gravaram o filme, conforme estava previsto.

No decorrer do trabalho, houve uma extensa greve, que atrapalhou seu andamento. Quando retomado, algumas etapas tiveram que ser aceleradas – ou até mesmo suprimidas – para que as metas fossem cumpridas. A princípio, a ideia era que vários contos fossem lidos em sala de aula, estimulando uma discussão sobre a obra e seus autores. Em função da greve, optou-se por sugerir a leitura de três contos de diferentes épocas da literatura brasileira (indicados pela equipe do projeto). Os textos selecionados foram: *A caolha*, de Júlia Lopes de Almeida (de 1900 aos anos 1930), *Fazendo a barba* (anos 1970), de Luiz Vilela, e *Conto de verão no. 2: Bandeira Branca* (década de 1990), de Luis Fernando Veríssimo. Os alunos das três escolas optaram pelo conto *Bandeira branca*.

Este conto narra a história de duas crianças, aos quatro anos, se encontram em um baile de carnaval. Nos anos seguintes, Janice e Píndaro continuam se encontrando apenas nessa ocasião, pois vivem em cidades diferentes. Em um determinado ano, Janice não aparece no baile, e no ano seguinte, aos 15, já é uma moça. Parece haver uma possível ligação amorosa entre os dois, que nunca se concretiza. A menina encosta sua cabeça no ombro de Píndaro, que nunca mais esquece esse momento, embalado pela música *Bandeira Branca*.

Quinze anos depois, se encontram-se novamente, por acaso, em um aeroporto. Ele se recorda do último carnaval que passaram juntos, quando Janice encostou a cabeça em seu ombro. Para ele, foi o melhor de sua vida. Já ela não consegue se recordar do nome de Píndaro.

Apesar do interesse inicial, os professores das escolas públicas, ao longo da realização do projeto, em alguns momentos, dificultaram o andamento do projeto. Muitas vezes não disponibilizavam espaços em suas aulas para realização das atividades previstas. Mesmo quando se mostravam receptivos, os professores não se interessaram em realmente participar, aprendendo a manusear a câmera ou a transformar o conto em roteiro de filme. Embora tenham sido convidados – até pela perspectiva de se tornarem multiplicadores posteriormente –, não participaram efetivamente das atividades.

Apesar da pouca colaboração por parte dos professores, o projeto foi realizado. Após a escolha do conto *Bandeira branca*, várias outras etapas foram cumpridas: oficina de criação de roteiro, oficina de linguagem audiovisual, construção do roteiro decupado e a construção do plano de filmagem. Foram ministradas ainda oficinas de produção e direção de arte.

Superada essa fase, a gravação dos vídeos foi iniciada. Em seguida, os materiais foram encaminhados para a ilha de edição do curso de Comunicação Social da Unigranrio, onde foi realizada a edição. Em função da greve, os vídeos só foram finalizados no final do semestre, e a edição teve que ser realizada no período de férias, o que dificultou a ida dos alunos à Universidade Unigranrio para acompanhar o processo.

Os vídeos ficaram prontos e fazem parte do arquivo da Universidade Unigranrio. As câmeras estão na universidade, mas podem ser utilizadas pelas escolas sempre que houver necessidade.

Quando o projeto chegou ao final, as câmeras foram disponibilizadas para as escolas. Teoricamente, os professores dessas instituições estariam preparados para trabalhar como multiplicadores, utilizando as técnicas aprendidas.

A seguir, serão analisados os resultados do projeto *Linguagem Audiovisual e Literatura Brasileira no Ensino Médio: mediações e intertextualidades*.

## Resultados do projeto

Embora o processo de realização do projeto tenha sido complexo, este atingiu suas principais metas, que consistiam em estimular o interesse pela leitura – principalmente pela Literatura Brasileira –, pelo cinema e em ensinar os alunos a transformar uma obra literária em filme, atuando em quase todas as fases de produção e pré-produção de um vídeo.

Foi interessante constatar que, embora os vídeos tenham se baseado no mesmo conto, apresentaram uma versão diferente da outra. Os alunos tiveram total liberdade para fazer suas versões. A história se passava num baile de carnaval, mas somente uma versão foi fiel à narrativa. A segunda acontecia num baile funk e a terceira, numa festa, sem uma definição muito clara do tipo de comemoração. Este terceiro vídeo, aliás, mostrou uma briga entre duas personagens, que não constava da narrativa original. A versão que se passava no baile de carnaval seguiu à risca a história. As demais foram um pouco diferentes. Mas, em todas, foi possível perceber o interesse dos alunos em participar.

Ao final da pesquisa, um questionário foi aplicado aos alunos e professores das escolas, com o intuito de conhecer o impacto do projeto. Os resultados foram bastante animadores no que diz respeito aos alunos, mas não se pode afirmar o mesmo em relação aos professores.

Os questionários foram aplicados nas três escolas. Em uma delas, embora os alunos tenham respondido os questionários e entregado à professora, esta alegou que os havia perdido e não os repassou à equipe do projeto.

Em outra escola, 15 alunos responderam o questionário, mas a professora não quis participar. Todos os estudantes, sem exceção, consideraram importante a utilização do audiovisual em sala de aula para o estudo da literatura brasileira. Catorze consideraram que o trabalho de leitura de obras literárias adaptadas para o cinema e sua visualização contribuiu para o estímulo à sua prática de leitura. Todos eles também consideraram que o trabalho de leitura de obras literárias adaptadas para o cinema e sua visualização contribuiu para o estímulo à sua procura por assistir a mais filmes, ainda que esses filmes não fossem adaptações de obras literárias. Numa escala de 1 a 5 – sendo 1 uma pequena participação e 5 uma máxima participação –, a maioria dos alunos afirmou ter participado das diversas etapas do projeto. Por fim, todos os alunos consideraram que o trabalho com mídias poderia ser estendido a outras disciplinas.

Em relação à terceira escola, 24 alunos responderam o questionário. Vinte e dois consideraram importante a utilização de mídias em sala de aula para o estudo da literatura brasileira. Vinte e três consideraram que o trabalho de leitura de obras literárias adaptadas para o cinema e sua visualização contribuiu para o estímulo à sua prática de leitura. Vinte alunos consideraram que o trabalho de leitura de obras literárias adaptadas para o cinema e sua visualização contribuiu para o estímulo à sua procura por assistir mais filmes, mesmo não sendo adaptações de obras literárias. Em uma escala de 1 a 5 – sendo 1 uma pequena participação e 5 uma máxima participação –, a maioria dos alunos afirmou ter participado das diversas etapas do projeto. Finalmente, 21 alunos consideraram que o trabalho com mídias poderia ser estendido a outras disciplinas.

A professora deste colégio foi a única que respondeu a entrevista. Ela considerou positivo o projeto e, embora tenha sido a docente mais receptiva das três escolas, não participou ativamente do processo.

## Considerações finais

Ao analisarmos as respostas dos alunos, ficou claro que, apesar de todas as dificuldades, o projeto cumpriu seu objetivo principal, que era estimular o interesse pela literatura e pelo cinema, mas deixou a desejar em

outro – o de transformar os professores das escolas em multiplicadores –, suscitando em seus integrantes um questionamento: por que os professores das escolas não participaram, sabendo que poderiam fazer uso das câmeras nos anos seguintes e atuar como multiplicadores?

Sabemos que, no Brasil, grande parte dos professores que atua nas escolas públicas trabalham em condições precárias, sem acesso a qualquer tipo de infraestrutura. Entretanto, o elemento mais importante de uma escola é justamente o professor. Sem ele, o processo educativo não acontece.

Cada vez mais, o professor é obrigado a lidar com estímulos externos que atrapalham suas aulas. Um desses estímulos, por certo, é a linguagem audiovisual. Se os alunos não estão distraídos acessando a internet nos celulares, por mais que sejam proibidos em sala de aula, estão conversando sobre o que viram na televisão no dia anterior ou na web.

Ao invés de simplesmente procurar dar fim a esse tipo de ruído, uma solução talvez seja incorporar a linguagem audiovisual à aula, de maneira que o aluno participe mais ativamente do processo pedagógico. Atualmente, é impossível conceber a vida de jovens e crianças sem a presença da mídia. O projeto *Linguagem audiovisual e literatura brasileira no Ensino Médio: mediações e intertextualidades* mostrou que isso é possível.

Ainda que tenha havido alguns problemas com os docentes das escolas públicas, esperamos que mais projetos como este sejam financiados, estimulando o interesse dos alunos e aproximando os professores do universo de seus alunos.

## Referências

ALMEIDA, J. L. A caolha. In: MORICONI, Ítalo (Org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

CHAMPANGNATTE, D. M. O.; NUNES, L. C. A inserção das mídias audiovisuais no contexto escolar. **Educação em revista**. Vol.27, No.3. Belo Horizonte: Dec. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000300002&script=sci_arttext)>.

HALL, S. **Da diáspora**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

JACKS, N.; ESCOSTEGUY, A.C. **Comunicação & recepção**. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**. N° 18. São Paulo: CCA-ECA USP / Segmento, maio-ago, 2000.

\_\_\_\_\_. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, D. (org.) **Por uma outra comunicação**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MATTELART, A.; MATTELART, M. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MATTELART, A.; NEVEU, É. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola, 2010.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Ed. Contexto, 2003.

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

POLISTCHUK, I.; TRINTA, A. R. **Teorias da comunicação**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro**. Campinas, SP: Editora Papirus, 1996.

TAVARES, R. **Aprendizagem significativa em um ambiente multimídia**. Publicado em 2006. Disponível em: <<http://www.rived.mec.gov.br/artigos/2006-VEIAS.pdf>>

VERISSIMO, L. F. Conto de verão no. 2: Bandeira branca. In: MORICONI, I. (Org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

VILELA, L. Fazendo a barba. In: MORICONI, I. (Org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

WOLF, M. **Teorias das comunicações de massa**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

# A literatura no YouTube: adaptação audiovisual produzida por alunos<sup>1</sup>

*Eliana Nagamini<sup>2</sup>*  
*Faculdade Cásper Líbero*  
*Faculdade de Tecnologia São Paulo*

## Introdução

A formação do leitor de obras literárias tem sido um grande desafio para o professor de Língua Portuguesa e Literatura. As obras de Machado de Assis, José de Alencar e Joaquim Manoel de Macedo são indicações essenciais para compreendermos a formação da Literatura Brasileira. Porém, para os jovens estudantes, são livros de leitura difícil ou enfadonhos, exigindo momentos de reflexão e lentidão. Não são poucas as tentativas dos professores para motivar a leitura e apontar a importância do gênero literário como registro do processo de construção de uma estética que espelha a identidade cultural de nossa sociedade (CANDIDO, 2000).

Uma dessas estratégias é a adaptação da obra literária para a linguagem audiovisual. Observamos que o processo de adaptação desse gênero na escola constitui uma atividade dinâmica e enriquecedora para professores e alunos. A produção de pequenos vídeos pode despertar o jovem estudante para a recepção significativa do texto literário. Comprovamos tal fato pela circulação desses vídeos no YouTube que, ao disponibilizar esses materiais,

- 
- 1 Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto atualizado para esta publicação.
  - 2 Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP); mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP); docente na Faculdade Cásper Líbero e na Faculdade de Tecnologia São Paulo

permite construir uma interação entre os sujeitos participantes do processo, projetando um fazer pedagógico para além da sala de aula.

Há diversas produções disponíveis de obras da Literatura Brasileira e muitas delas com a informação de que se trata de um trabalho realizado na disciplina Língua Portuguesa, nos três níveis de ensino (fundamental, médio e superior). Nossa análise partiu do estudo de adaptações, produzidas por alunos, inspiradas em dois romances de Jorge Amado: *A morte e a morte de Quincas Berro d'Água* e *Capitães da Areia*<sup>3</sup>. Seleccionamos quatro produções, duas de cada obra, de instituições diferentes de ensino médio, momento em que as atividades com o gênero literário são mais intensas, porque frequentemente têm como objetivo preparar o aluno para exames vestibulares.

O resultado das releituras indicaram três vertentes: a preocupação em criar marcas de intertextualidade, a articulação com adaptações já produzidas pelo cinema e a utilização de diferentes linguagens imagéticas e/ou verbais para compor a nova narrativa. Revela-se, nessa atividade, um perfil de leitor/escritor contemporâneo que não se restringe à recepção e à produção, mas também almeja compartilhar o vídeo ao colocá-lo em circulação no YouTube.

Afirmamos que a estratégia torna-se dinâmica porque permite ao aluno ocupar o lugar de produtor/emissor, incentivando a recepção, pois é preciso ler a obra, apreendê-la em seus aspectos mais importantes e, principalmente, posicionar-se diante dos valores – morais, sociais, culturais – para expressar um julgamento sobre a obra na medida em que há escolhas que devem ser feitas para recontar a narrativa. Além disso, a circulação do vídeo dá maior visibilidade aos participantes, projetando-os para fora da sala de aula, ao mesmo tempo em que favorece outro modo de interação não somente com a escola, mas também com o mundo.

---

3 Esta pesquisa faz parte de um projeto mais amplo sobre as várias circunstâncias que envolvem a recepção, produção e circulação de adaptações cinematográficas inspiradas em obras literárias, seja no âmbito da escola, sob a orientação do professor, seja pela indústria cinematográfica, que esta pesquisadora tem desenvolvido desde a dissertação de mestrado e da tese de doutorado. O *trailer* das adaptações cinematográficas das duas obras de Jorge Amado foi o foco da pesquisa desenvolvida no Centro Interdisciplinar de Pesquisa (CIP) da Faculdade Cásper Líbero.

## 1 Da sala de aula para o YouTube

Muito se tem discutido sobre a necessidade de a escola repensar sua matriz curricular e, principalmente, as metodologias de ensino. As produções dos alunos são indicativas da percepção e reconhecimento, por parte dos educadores, da importância de possíveis diálogos entre Comunicação e Educação. Porém, propor mudanças nem sempre depende somente da vontade dos educadores, como constatamos na pesquisa realizada com professores de ensino médio da cidade de São Paulo, na tese de doutorado *Literatura em diálogo com a Comunicação: mediações no contexto escolar*<sup>4</sup>, cujo resultado apontou interferências das condições de infraestrutura, da jornada de trabalho dos docentes, entre outros fatores que impediam a realização de atividades mais dinâmicas – como a recepção e a produção de adaptações de obras literárias – ou com enfoque nos dispositivos tecnológicos, mesmo com a presença desses aparelhos na escola.

Citelli (2011, p. 69), em *Comunicação e educação: implicações contemporâneas*, atesta que

nos últimos anos as escolas vêm se equipando dos recursos audiovisuais. Itens como televisão, DVD, rádio, aparelhos de CD estão presentes em praticamente toda rede de ensino pública, o que representa uma tentativa de acompanhar a celeridade das mudanças ocorridas no âmbito das tecnologias audiovisuais.

No entanto, somente acompanhar o ritmo das tecnologias não garante a resignificação da escola e de seus conteúdos. A questão é mais complexa do que se imagina e, nesse sentido, buscamos suporte teórico no pensamento de Orozco (2014) e Santaella (2012), alinhando um caminho para a alfabetização audiovisual. Esse percurso, para nós, pode ser construído a partir da recepção de obras literárias e sua releitura proposta em linguagem audiovisual, cuja intertextualidade revela a identidade coletiva desse leitor contemporâneo imerso na convergência de linguagens, verbais e não verbais.

Dentre as diversas adaptações da Literatura Brasileira, tomamos duas obras de Jorge Amado, por ser um autor sempre indicado como leitura

4 Realizada na Interface Comunicação e Educação da ECA/USP, sob a orientação do Prof. Dr. Adilson Citelli, disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-22052013-104907/pt-br.php>>.

obrigatória no ensino médio e porque foram adaptadas para o cinema. Não consideramos o encaminhamento realizado pelo professor, visto que nos importa analisar as adaptações com um olhar de fora da escola, ou seja, como eles chegam ao YouTube. Certamente a atividade leva os alunos a um questionamento: como lidar com a dificuldade de retratar a obra original considerando as limitações de tempo, de lugar, de aparato técnico, sem perder de vista o objetivo da atividade que é a de expressar uma leitura?

Nesse percurso, há dois elementos essenciais para compreendermos o processo de adaptação (NAGAMINI, 2004): os elementos de permanência marcam as relações de intertextualidade por meio dos recortes da obra original; e os elementos de atualização mostram os desvios tanto narrativos quanto de produção técnica, tendo em vista a especificidade da linguagem audiovisual.

Opera-se, nesse sentido, uma articulação entre a leitura do texto escrito, impresso e a forma com que é possível expressá-lo em outra linguagem. De receptor, o aluno passa a ser o produtor. São as habilidades com os dispositivos midiáticos que permitem filmar, gravar, fotografar e, principalmente, editar, pois é nessa etapa final de produção que os sentidos vão compor a mensagem do novo texto.

Segundo Santos (2010), o avanço tecnológico contribuiu para o surgimento de novas relações com o mundo, pois deixamos de ser meros receptores para nos constituirmos enquanto produtores. Trata-se de uma característica do cenário contemporâneo, como nos mostra Santos (2010, p. 34):

O ciberespaço surge não só por conta da digitalização, da evolução da informação e de suas interfaces, própria dos computadores individuais, mas também da interconexão mundial entre computadores, popularmente conhecida como internet. Da máquina de calcular à internet, muita coisa mudou e vem mudando no ciberespaço. Essa mudança se caracteriza, dentre outros fatores, pelo movimento *faça você mesmo*. O ciberespaço é muito mais que um meio de comunicação ou mídia. Ele reúne, integra e redimensiona uma infinidade de mídias.

E, não é simplesmente um fazer, é um modo de percepção do mundo, de expressões, de linguagens, em um contexto que favorece a hibridização dos vários meios (SANTOS, 2010). Nessa perspectiva, não apenas a leitura de imagens se faz presente (SANTAELLA, 2012), mas também a produção de textos em linguagem audiovisual.

Santaella (2004) apresenta três categorias de leitor que foram se desenvolvendo a partir das mudanças históricas, estéticas e tecnológicas. O

“leitor contemplativo” é aquele do período do Renascimento, cujo olhar capturava imagens bidimensionais, por isso o destaque para a imagem fixa, diferente do “leitor movente” que percebia o mundo em movimento, da era industrial, quando o ritmo de produção se altera. Já o “leitor imersivo”, contemporâneo, ganha seus contornos com a criação do ciberespaço, na construção de um caminho – incerto – de leitura do hipertexto composto por um conjunto de textos sonoros, visuais, verbais, levando a *links*, *hiperlinks*, isto é, a hipermídia que caracteriza o mundo virtual. Para a autora, a formação do leitor depende dos estímulos a que está exposto, por isso o leitor de livros é diferente do leitor de linguagens imagéticas, principalmente quando se trata de um leitor que circula pelo ciberespaço.

Orozco (2014, p. 33) propõe uma alfabetização audiovisual, ou melhor, uma alfabetização midiática, devido à importância de se formar não somente receptores como também emissores/produtores, pois

visa tornar realidade essa cultura de participação que as redes sociais estimulam e possibilitam [...]. Os novos participantes na comunicação têm de aprender a ser comunicadores. E isso é um desafio complexo, político, cultural e socioeconômico, mas que começa com a comunicação e a educação.

Ou ainda uma alfabetização digital, como defende Martín (2014). Para o autor, trata-se de uma visão que

pretende superar a mera habilidade mecânica de codificar e decodificar textos em diferentes linguagens para focalizar as implicações individuais e sociais de sua criação, difusão, interpretação, utilização etc (MARTÍN, 2014, p. 190).

Isso significa reconhecer as transformações que o deslocamento dos sujeitos envolvidos – professor e aluno – no processo de ensino-aprendizagem pode provocar, ou seja, propiciar maior diálogo no contexto escolar que favoreça a participação do aluno, cujo perfil se caracterize pelo protagonismo social. Evidentemente, esse movimento tem implicações complexas, pois antes de tudo exige maior atitude para assumir responsabilidades, de naturezas diversas.

Nesse sentido, a escola precisa responder à pergunta: qual leitor quer formar? Nossa resposta: um leitor que experimente o prazer estético da obra literária e, ao mesmo tempo, compreenda a importância das várias

formas de narrar a existência humana, seja pelo texto verbal escrito ou com as linguagens midiáticas. E, principalmente, perceber que para construir o novo precisamos apreender o velho, ou apagaremos da memória o que somos hoje. Posto isso, acreditamos ser pertinente desenvolver as atividades como estas que são apresentadas nos vídeos selecionados.

### 1.1 A morte e a morte de Quincas Berro d'Água

Site YouTube	Título	Permanência	Atualização
<p>Vídeo 1: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=fwJLmxKLj0o">https://www.youtube.com/watch?v=fwJLmxKLj0o</a>&gt; Duração: 15' 39" <b>Publicado em 5 de nov. de 2013.</b> Produção: estudantes do 3º A de 2013. CEd São Francisco, São Sebastião, DF.</p>	A morte e a morte de Quincas Berro d'Água	<p>Personagens: Quincas, Vanda, os quatro amigos, tio Eduardo, tia Maroca, Quitéria. Narrativa: centrada em Quincas (bêbado); cenas: velório (troca de roupa), candomblé, segunda morte de Quincas.</p>	<p>Narrativa: morte de Quincas é retratada no bar quando está bebendo; é encontrado morto na rua por um dos amigos; não há referência à trajetória de Quincas; Quincas cai na ribanceira com ajuda dos amigos Cenário: paisagem urbana e rural. Trilha sonora de destaque: "Eu bebo sim", de Velhas Virgens &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=XhhxN0MLASY">https://www.youtube.com/watch?v=XhhxN0MLASY</a>&gt;. Linguagem: filmagem e edição; vídeo e <i>making off</i>.</p>
<p>Vídeo 2: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ul_8JEkyUw">https://www.youtube.com/watch?v=ul_8JEkyUw</a>&gt;. Duração: 17'23" <b>Publicado em 21 de nov. de 2013.</b> Produção: estudantes do 3º E de 2013. CEd São Francisco, São Sebastião, DF</p>	Quincas e as relíquias da morte	<p>Personagens: Quincas, os quatro amigos, Quitéria. Narrativa: centrada em Quincas; cenas: velório, origem do apelido. Último texto escrito: citação dos versos do final do livro.</p>	<p>Narrativa: notícia da morte de Quincas; tristeza, quatro amigos chorando perto de um canal; chegam ao velório onde já se encontra tio Eduardo; Quincas cai no córrego. Cenário: paisagem urbana, rural, córrego/cachoeira. Linguagem: texto escrito na tela para operar cortes de cena e contextualização.</p>

Nas adaptações de *A morte e a morte de Quincas Berro d'Água* e *Quincas e as relíquias da morte*, respectivamente, vídeos 1 e 2, o personagem principal, Quincas, conduz a narrativa, cujo humor é construído na relação entre a tragédia da morte e o percurso fantástico dos seus quatro amigos. Em

ambas as produções, os alunos destacaram as cenas do velório e da despedida dos amigos para expressar a interpretação da obra original. Ou seja, para eles, a essência da obra está nas circunstâncias de morte de Quincas e no pequeno grupo de amigos, companheiros de vida boêmia. Há poucas referências à vida regrada de funcionário público.

Na obra de Jorge Amado, o processo de carnavalização do personagem principal, apontado por Sant’Anna (2007) – que deixa de ser o Joaquim Soares da Cunha e transforma-se em seu oposto, o boêmio Quincas –, é o que torna intensa a atitude do personagem no caminho de sua libertação. Fica evidente a intencionalidade dos alunos para eliminar essa passagem, embora durante o velório – tal como no livro – os amigos troquem a roupa de Joaquim para a de Quincas. Desse modo, uma das mortes não é recontada, simplificando a narrativa.

Naturalmente, o recorte é necessário devido ao tempo de exibição, às limitações técnicas e ao espaço disponível para a filmagem. Podemos dizer que parte da trajetória de Quincas, no vídeo 1, está presente na música selecionada pelo grupo: “Eu bebo sim”, cantada pela banda Velhas Virgens, que revela traços do universo musical dos jovens estudantes. Já no vídeo 2, o recurso utilizado foi o texto verbal escrito para contextualizar parte da narrativa original e operar-se a edição entre uma passagem e outra. Enquanto no vídeo 1 predominou a filmagem, no vídeo 2 houve uma mescla de imagem em movimento – filmagem – e texto verbal.

O cenário, apesar de perder a relação com a Bahia, preserva o espírito da obra de Jorge Amado. O deslocamento do lugar da morte – final –, do mar para a ribanceira (vídeo 1) ou para a cachoeira (vídeo 2), é condizente com o espaço no qual estão inseridos os alunos, já que a escola é do DF, cuja vegetação é típica do cerrado, possuindo rios e cachoeiras em sua geografia. O desvio da narrativa tem como objetivo adequar-se ao cenário natural, onde estão situados os alunos.

Em relação ao título, o vídeo 1 apresenta maior preocupação em fazer referência à obra original, já no vídeo 2 ocorre um desvio na alusão a um dos episódios vividos por Harry Potter, “Relíquias da Morte”, que traz a lenda dos três irmãos para enganar a Morte, filme de grande projeção no cinema, indicativo do consumo de bens culturais dos alunos, assim como as escolhas musicais.

É importante destacar que ambos os vídeos estão disponíveis no Canal de Literatura, que funciona como repositório do projeto desenvolvido por Diogo Ribeiro, professor no Centro Educacional São Francisco, escola pública

de São Sebastião. Segundo informações no *site* do YouTube, “o Canal de Literatura é um espaço de divulgação dos trabalhos produzidos pelos estudantes da escola, tendo sempre como tema inspirador algum texto literário”<sup>5</sup>. O canal possui outros vídeos de diversos autores de Literatura. A estratégia é, portanto, um exercício sistemático proposto pelo professor.

## 1.2 Capitães da Areia

Site YouTube	Título	Permanência	Atualização
<p><u>Vídeo 3:</u> &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=bMgZ0WW7B7s">https://www.youtube.com/watch?v=bMgZ0WW7B7s</a>&gt; Duração: 7' 59</p> <p><b>Publicado em 18 de nov. de 2014.</b></p> <p>Trabalho teatral realizado pelo terceiro A do Ensino Médio, Colégio Joaquim Maria Machado de Assis.</p>	Capitães da Areia	<p>Personagens: Pedro Bala, Dora, Professor, Gato, Dalva, Sem Pernas.</p> <p>Narrativa: roubo da casa; Gato e Dalva; entrada de Dora no grupo; conflito entre os grupos de meninos; prisão de Pedro Bala e Dora; morte de Dora; narradora em <i>off</i> para contextualizar algumas partes da história.</p>	<p>Mescla cenas do filme com filmagem realizada pelos alunos em uma casa; imagens extraídas da internet para caracterizar a passagem do tempo.</p> <p>Linguagem: texto verbal na narrativa em <i>off</i>, filmagem, colagem com cenas do filme.</p> <p>Destaque musical: João de Barro; Maria Gadú.</p>
<p><u>Vídeo 4:</u> &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=hj9AjYotHjI">https://www.youtube.com/watch?v=hj9AjYotHjI</a>&gt; Duração: 15'50"</p> <p><b>Publicado em 2 de out de 2012.</b></p> <p>Trabalho de literatura do 2º B. Adaptação da obra de Jorge Amado, Capitães da Areia.</p>	Teatro Capitães da Areia	<p>Personagens: Pedro Bala, Dora, Sem Pernas, Grande, Gato.</p> <p>Narrativa: referências sobre os capitães da areia em jornais; cotidiano dos meninos; roubo em casa de família; entrada de Dora no grupo; cenas de capoeira; conflito entre grupos de meninos; prisão de Pedro Bala e Dora; morte de Dora.</p>	<p>Narrativa: presença de um narrador vivido pelo Professor, mesclando resumo e diálogos entre os personagens.</p> <p>Cenário: quintal de uma casa onde os estudantes realizam um jogral e também algumas encenações.</p> <p>Linguagem: teatral; teatro filmado.</p>

5 Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=fwJLmxKLjoo>>.

Em *Capitães da Areia*, vídeos 3 e 4, a ênfase está nos problemas de sobrevivência que envolvem a realidade dos meninos. Os recortes da narrativa original são as cenas de roubo e de conflitos vividos pelos capitães da areia. A presença de Dora garante a recomposição de cenas semelhantes ao livro, assim como a circunstâncias de sua morte.

Percebe-se que há uma tendência em manter-se fiel à obra original por meio de traços que os alunos consideraram essenciais para reconhecer a intertextualidade. Nota-se, porém, o impacto do filme *Capitães da areia* (2009), roteiro e direção de Cecília Amado, pois há imagens extraídas do filme no vídeo 3. A produção passou pela leitura das obras de Jorge Amado e de Cecília Amado, que, em sua articulação, resultou na criação dos estudantes.

Jenkins (2009) destaca a preocupação do mundo adulto – e da escola – com a utilização de conteúdos disponibilizados na internet. Mas o autor lembra-nos que a cópia também faz parte da aprendizagem como forma de experimentação de um fazer, tanto do ponto de vista estético, quanto técnico ou de reconstrução de narrativas que lhe são familiares, já que

erigir os primeiros esforços a partir de produtos culturais existentes permite-lhes concentrar sua energia em outras coisas, dominar a arte, aperfeiçoar habilidades e comunicar ideias (JENKINS, 2009, p. 255).

Segundo Jenkins (2009, p. 237), tal atitude está relacionada com o que ele defende como letramento, ou seja,

o que podemos fazer com material impresso mas também com outras mídias. Assim como, tradicionalmente, não consideramos letrado alguém que sabe ler, mas não sabe escrever, não deveríamos supor que alguém seja letrado para as mídias porque sabe consumir, mas não se expressar.

Salientamos que a presença das cenas extraídas do filme revela a grande repercussão da produção cinematográfica na ocasião das comemorações dos 100 anos de Jorge Amado. O filme foi amplamente divulgado pelas mídias antes de sua estreia, com a circulação do *teaser*, em 2010, e do *trailer*<sup>6</sup>,

---

6 Ver o artigo *O estudo do trailer de adaptações de obras literárias como prática educacional comunicativa*, apresentado no XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, em 2014. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2014/resumos/R9-0366-1.pdf>>.

em 2011. Certamente, o processo de adaptação passa pela apreensão do filme, principalmente se observarmos as dificuldades para construir o mesmo cenário de Salvador.

As cenas da Bahia situam a narrativa num espaço distante dos alunos, o vídeo 3 foi produzido por alunos de uma escola da cidade de São Paulo, e as filmagens realizadas ficam restritas a um espaço doméstico para retratar algumas cenas.

Outro recurso utilizado pelos dois grupos foi a inserção de um narrador, seja em *off*, vídeo 3, ou condensado em um dos personagens, como o Professor, no vídeo 4. O texto verbal, nesse sentido, tem importante função para a construção da narrativa, ou seja, tem o objetivo de estabelecer maior articulação entre um episódio e outro a fim de eliminar possíveis lacunas na história, compondo a coerência de sentido do novo texto.

Porém, enquanto no vídeo 3 a predominância é a da bricolagem entre cenas do cinema e da filmagem doméstica, no vídeo 4 a linguagem teatral ganha destaque. Já no título temos a referência de que se trata de um teatro filmado, pois todas as cenas se passam em um espaço restrito de uma casa, as falas obedecem a um formato de jogral em alguns momentos.

## 2 O YouTube: compartilhar e construir visibilidade

Martín-Barbero (2014), ao discutir as relações entre processos educativos e comunicacionais, afirma que o desenvolvimento das tecnologias reconfigura o lugar de construção do saber. A experiência com o audiovisual, seja na perspectiva de Orozco (2014), Santaella (2004), ou de letramento com Jenkins (2009), converge para a recepção/produção por meio das linguagens, abrindo um leque de possibilidades para expressar mensagens, bem como a de fazê-las circular, como os vídeos que capturamos pelo YouTube.

O YouTube é um *site* que permite compartilhar vídeos de conteúdos diversos, dos mais referenciais – como as videoaulas – aos ficcionais – como *trailers* e filmes (BURGESS; GREEN, 2009). Pode ser usado com objetivos educacionais, propagandísticos ou simplesmente estéticos. Criado em 2005, por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, o YouTube confere a possibilidade de qualquer um tornar-se um produtor/emissor, e de participar fazendo circular diferentes conteúdos no ciberespaço. E, desde sua criação, tem conquistado um público de receptores e produtores cada vez maior. Não

é à toa que teve a iniciativa de instalar no Brasil<sup>7</sup> (São Paulo), em 2014, uma unidade que visa orientar e formar produtores de vídeos, em parceria com a ONG de educação audiovisual Instituto Criar, que promove oficinas de TV e de cinema para jovens de classes com baixa renda familiar. O YouTube Space já existe em Los Angeles, Londres, Tóquio e Nova York. A condição para participar das oficinas é já ter vídeos disponibilizados no *site*, com pelo menos mil assinantes em seus conteúdos.

Para disponibilizar um vídeo é preciso abrir uma conta e ter um canal. Por se tratar de um *site* aberto, os vídeos podem ser acessados por qualquer pessoa. No *site*, pode-se registrar a preferência por determinado vídeo e ter o número de acessos como indicativo da popularidade do seu criador, atribuindo-lhe visibilidade.

No caso dos vídeos 1 e 2, que pertencem ao mesmo canal, apesar de não terem tantas visualizações até nosso último acesso, 56 e 55, respectivamente, o canal possui 18.604 visualizações, desde 2009. Os canais de *Capitães da Areia* são distintos, tendo o vídeo 3, 28 visualizações do total de 700 para o canal desde 2011; o vídeo 4 possui 374 visualizações, e o canal conta com 1.302 desde 2011. Além da representação numérica do grau de popularidade do canal, também é possível situar graficamente os períodos de maior visitação nas estatísticas apresentadas para cada um dos canais, informações que estão disponíveis no próprio canal.

A importância dos dados apresentados reside no fato de apontar para o alcance do conteúdo publicado. Obviamente, o Canal de Literatura é um canal de temática específica e gerenciado por um professor que, muito provavelmente, organiza e orienta os trabalhos. Os outros dois canais, por serem pessoais, não seguem uma linha definida, agregando vídeos de conteúdos diversos.

Entretanto, o que os torna comum é o fato de dar visibilidade a trabalhos realizados por alunos no interior de suas escolas. São, portanto, resultado de estratégias pedagógicas, em princípio para fins avaliativos – não é relevante para nós saber se recebeu ou não uma nota ou conceito – que deixam o espaço da escola para tornar-se público. Isto é, desterritorializa o conteúdo acionando outro modo de interação, ao mesmo tempo em que transforma seus protagonistas em celebridades. Orozco (2014, p. 9), na

<sup>7</sup> Ver reportagem disponível em <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2014/10/youtube-space-chega-ao-brasil-para-produzir-videos.html>>.

perspectiva da educomunicação, ressalta que o processo de ensino-aprendizagem está sujeito a múltiplas mediações, sobretudo porque instaura um campo de diálogo com o ecossistema comunicacional, visto que

o discurso de sala de aula deve reconhecer-se não apenas como instância mediadora entre docente e discente, tradição propedêutica e demandas provocadas pelas presentes formas de construção do conhecimento, mas também como sendo cruzado por miríades de outras mediações, na sua multiplicidade constituidora de campos de sentidos: internet, redes sociais, televisão, rádio etc.

A internet, com as redes sociais, favorece a construção de outros modos de interação (CASTELLS, 2003) com os quais não estávamos acostumados, pois agora muitas vezes a interação é mediada por computadores. Temos o acesso às mais variadas informações, bem como estabelecemos novas condutas de relações sociais na medida em que muito de seu conteúdo é compartilhado, e quando isso acontece é indicativo de afetividade, pois aproxima as pessoas pelas suas afinidades temáticas, ideológicas e culturais. Compartilhar significa “ter ou tomar parte em; arcar juntamente [...], compartilhar com, partilhar com”<sup>8</sup>, “participar de”<sup>9</sup>. A participação pressupõe um estar junto com, ou seja, a interação permite criar a noção de pertencimento e, conseqüentemente, leva à afetividade, que deixa de ser privada para ser exposta publicamente.

Recuero (2014, p. 27), citando Sibila, atesta que as redes sociais na internet são marcadas pelo “imperativo da visibilidade” com a presença do “eu”:

Esse imperativo, decorrente da intersecção entre o público e o privado, para ser uma consequência direta do fenômeno globalizante, que exacerba o individualismo. É preciso ser “visto”, para existir no ciberespaço. [...] Talvez, mais do que ser visto, essa visibilidade seja um imperativo para a sociabilidade mediada pelo computador.

Visibilidade que também é expressa e compartilhada no YouTube. Segundo Levy (2002, p. 57), com a internet as pessoas decidem o que querem acessar e o que querem publicar, ou seja,

---

8 Dicionário Houaiss, on-line.

9 Dicionário Michaelis, on-line.

Toda a gente faz “comunicação”. [...] Compreende-se então, ao assistir à explosão da diversidade das mensagens, que a maior parte do que era “privado” não era senão algo público, mas recalcado: uma palavra que não tinha saída. [...] Este soltar da palavra, este “poder finalmente dizer”, este “mostrar” e “mostrar-se” generalizado é uma das primeiras dimensões da revolução da ciberdemocracia.

A participação em vários momentos e segmentos da vida social, com a “libertação da palavra” (LEVY, 2002), torna-nos responsáveis pela palavra que proferimos. Neste ponto, acreditamos ser a função da escola a conscientização dos jovens sobre sua participação e a responsabilidade ao assumirem o seu protagonismo, pois

um indivíduo isolado, perdido na imensa e desordenada base de dados da Internet, incapaz de encontrar o que procura ou que se contenta com os primeiros resultados propostos por um motor de busca, então teremos a sensação de que a crescente abundância das informações e a ausência de triagens prévias são mais uma perda de do que um progresso (LÉVY, 2002, p. 59).

Vale lembrar que, por ser aberto, o YouTube agrega uma infinidade de conteúdos nem sempre de qualidade, isto é, o *videotrash*, como destaca Felinto (2008). Se, de um lado, a internet é um território relativamente democrático – considerando o cenário econômico e social da realidade brasileira – e por isso permite ao usuário acessar uma infinidade de informações e também postar outra infinidade, de outro lado, nem tudo o que é encontrado ou disponibilizado no ambiente virtual tem relevância. Há, nesse sentido, a necessidade de se garimpar conteúdos pertinentes à esfera coletiva – social, cultural, política –, separando-o do “lixo digital”.

O processo de seleção desses conteúdos, certamente, depende da formação do leitor. Desse modo, a formação do leitor – crítico – pressupõe um movimento mais complexo e profundo para o exercício da cidadania.

Não temos dúvida de que a atividade proposta pelos professores para a produção de vídeos segue esse caminho de formação do leitor, motivando a participação dos alunos – isso fica claro no making off do vídeo 1, pois valoriza a percepção dos meios que estão disponíveis para esses jovens e desenvolve a leitura e interpretação de obras literárias da literatura. Recepção e produção são colocadas em um mesmo grau de importância no processo de ensino-aprendizagem.

## Considerações finais

O livro não deixa de estar presente na escola, apenas passa a ocupar outro lugar. Não perde seu valor na medida em que se articula com as linguagens midiáticas. E, em se tratando de obras literárias, oferecem um rico acervo de histórias a serem recontadas de diversas maneiras. Concordamos com Martín-Barbero (2014), quando o pensador destaca que o livro pode orientar o mundo das imagens na direção da participação crítica e criativa na “comunicação cidadã”. A atividade pode, inclusive, favorecer a mediação entre o livro e outras formas de expressão da narrativa, que resulta do processo de adaptação. A responsabilidade pela “palavra” é assumida coletivamente, pelos alunos, pelo professor, pela escola, ao tornamos transparente o que é realizado dentro espaço escolar, através do YouTube.

O processo de adaptação pelos alunos mostrou a existência de novas formas de linguagem que compõem o perfil do “leitor imerso” e que revela novos modos de narrar, articulando o velho – texto literário original – e novo – releitura da obra a partir de nova estética. A escola precisa entender e valorizar as peculiaridades desse receptor/produtor para desenvolver as potencialidades de um leitor. Incentivar uma leitura mais apurada e, ao mesmo tempo, acompanhar o ritmo frenético da diversidade de textos a que somos expostos no cotidiano. Aceleração e lentidão. Fragmentação e linearidade. São exercícios para compreender o presente experimentando momentos de reflexão e projetando-se para o futuro.

Por isso, consideramos pertinente a afirmação de Martín (2014) sobre o fato de que os educadores não podem ignorar as mudanças que estão ocorrendo no cenário contemporâneo, cujos dispositivos midiáticos interferem nas fronteiras entre os espaços público e privado, criam novos modelos de interação e de sociabilidades, obrigam-nos a rever conteúdos e estratégias. Frente a tais mudanças, para além das interferências e intercorrências já existentes num processo político e histórico de decomposição da escola, o desafio para a educação formal consiste no reconhecimento da perda de controle que esses dispositivos podem acionar – na liquidez do cotidiano – e na busca por novas metodologias de ensino.

## Referências

- AMADO, J. **A morte e a morte de Quincas Berro d'Água**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Capitães da Areia**. 16ª reimpressão. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.
- BURGESS, J; GREEN, J. **Youtube e a revolução digital**: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. Tradução de Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 8ª ed. São Paulo: TA Queiroz/Publifolha, 2000.
- CASTELLS, M. **A galáxia da internet**. Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- CITELLI, A. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, A.; COSTA, M. C. C. (org). **Educomunicação**. Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.
- FELINTO, E. Videotrash: o YouTube e a cultura do “spoof” na internet. **Revista Galáxia**. São Paulo, n.16, p.33-42, dez 2008.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Tradução de Susana L. de Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.
- LÉVY, P. **Ciberdemocracia**. Tradução de Alexandre Emílio. Lisboa: Odile Jacob, 2002.
- MARTÍN, A. G. Criação multimídia e alfabetização na era digital. In: APARICI, R. **Educomunicação**. Para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.
- MARTÍN-BARBERO. J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- NAGAMINI, E. **Literatura, Televisão, Escola**. Estratégias para leitura de adaptações. São Paulo: Cortez, 2004.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação. Recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

RECUERO, R. **Redes sociais na Internet**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SANTAELLA, L. **Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANT'ANNA, A. R. A vida e a vida de Quincas Berro d'Água (posfácio). In: AMADO, J. **A morte e a morte de Quincas Berro d'Água**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SANTOS, E. "Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura". In: SILVA, M. E.; PESCE, L.; ZUIN, A. **Educação online. Cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

### **Filmografia**

A MORTE de Quincas Berro d'Água. Direção: Sérgio Machado. 2010, DVD.

CAPITÃES da Areia. Direção: Cecília Amado. 2011, DVD.

# Experimentando teorias e práticas inventivas na aprendizagem da produção audiovisual<sup>1</sup>

Alita Villas Boas de Sá Rego<sup>2</sup>  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

## Experimentando ideias

*Experimentando ideias e práticas inventivas na aprendizagem da produção audiovisual* apresenta as pesquisas realizadas no decorrer do projeto *Canal Laborav: televisão educação e periferia*, que teve início em 2010 e ainda está em andamento. O projeto do *Canal Laborav* foi o campo de experiências criado durante a pesquisa de pós-doutorado *Imagens sensoriais digitais e a produção audiovisual para jovens de periferia no século XXI*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), do campus da UERJ, em Duque de Caxias, iniciado em 2007. O projeto, ao mesmo tempo prático e teórico, visa a cartografar a produção de subjetividade decorrente das práticas e processos de produção de vídeos e a experimentar novos formatos e gêneros de audiovisuais, em sintonia com a ideia de uma sociedade pós-mídia, tal como descrita por Felix Guattari<sup>3</sup>. Em sua parte prática, a primeira versão do projeto visava à produção de uma série de programas para TV desenvolvidos a partir dos pilotos criados pelos

---

1 Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto revisado e com ajustes para esta publicação.

2 Professora doutora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: alitasa.rego@gmail.com.

3 A era pós-mídia implica na reapropriação individual e/ou coletiva e no uso interativo das máquinas de informação, comunicação, inteligência, arte e cultura (GUATTARI, 1990).

alunos que participavam da pesquisa no Laboratório de Recursos Audiovisuais da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (LABORAV), *campus* da UERJ em Duque de Caxias. Em 2013, o projeto ampliou seus objetivos e transformou seus bolsistas em multiplicadores nas atividades de produção de vídeos e na realização de oficinas de capacitação, além de realizar produções alternativas com qualidade para participar de festivais de audiovisual e para distribuição em escolas, bibliotecas e universidades. Em 2014, a equipe do LABORAV contava com sete bolsistas que pesquisavam sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no ambiente educacional, produziam seus próprios projetos audiovisuais e atuavam como monitores ou técnicos nas produções realizadas no laboratório. Desde o primeiro semestre de 2015, além da produção de vídeos, o LABORAV está estreitando suas relações com a comunidade, as escolas municipais e instituições da periferia do Rio de Janeiro. Uma das ações neste sentido foi a criação da Oficina Comunitária de Audiovisual, Sonora e Multimídia para atender às crianças e jovens dos Ensinos Fundamental e Médio, além daqueles que frequentam instituições governamentais e não governamentais da periferia. Os monitores das oficinas são os bolsistas do LABORAV que experimentam o seu devir mestre durante o processo. Atualmente, a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) possui uma Central de Produção Multimídia que disponibiliza: um Laboratório de Rádio, onde se pesquisam narrativas sonoras; o Laboratório de Som, onde se realizam experiências na área de música; um Laboratório Multiuso de informática com 20 computadores de última geração; e o Laboratório de Recursos Audiovisuais (LABORAV), que também funciona como uma produtora de vídeo.

Como o mapeamento de nossas atividades em todos esses laboratórios abrem espaços para diversas abordagens, que se apresentam como um rizoma, optamos, neste texto, por seguir as pistas de nossas práticas cognitivas inventivas, cujos efeitos se apresentam como produção de uma “subjetividade laboraviana” que se materializa, enquanto obra, sob a forma de imagens em vídeos, documentários e programas de TV alternativos. Neste caso, tomamos como base as seguintes questões: o que é um devir mestre? Que tipo de metodologia contribui para a produção de um “devir mestre” na área do audiovisual, em que o professor, ao invés de transmitir informações através de práticas educativas recognitivas, tem disponibilidade para criar problemas para si e para seus alunos, entendendo a aprendizagem como cultivo da potência singular de cada um? De que forma, a partir da criação de problemas, pode-se experimentar ideias produzindo novos conhecimentos e práticas?

Nosso procedimento metodológico está baseado na cartografia de Deleuze e Guattari (1995), que têm como objetivo traçar mapas processuais de processos de subjetivação em curso, além da bibliografia específica da área.

## O método da cartografia

Para desenvolver a nossa pesquisa, uma de nossas práticas foi adotar o método da cartografia. Se, em Geografia, a cartografia se refere ao estudo e produção de mapas, o conceito de cartografia que adotamos é aquele proposto por Deleuze e Guattari (1995) e Passos, Kastrup e Escossia (2009), que diz respeito a mapas processuais ou o mapeamento de processos de subjetivação em curso: “eis então, o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2009, p. 10). O método, que não se aplica, mas se pratica, não depende de um plano prévio ou de metas a serem alcançadas a partir de regras previamente estabelecidas, como ocorre com a maior parte das metodologias de pesquisa, que partem de hipóteses, de pré-suposições. O pesquisador já sabe de antemão o que está procurando e inicia seus trabalhos a partir de um problema fechado. Com esta atitude, ele encontra apenas aquilo que já era de seu conhecimento, a partir da aplicação de uma bibliografia já produzida. Neste caso, pode ser que ele não enxergue nada de novo, além de conceitos e ideias fixas geradas a partir do conhecimento produzido por outros.

Na cartografia, o desconhecimento do ponto de chegada faz com que o cartógrafo tenha um espírito aventureiro, que vem acompanhado por “uma atração afetiva, uma espécie de abertura, uma receptividade aos acontecimentos à nossa volta, que nos abre ao encontro do que não procuramos ou não sabemos bem o que é” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 137). Com isso, a cartografia inverte o sentido etimológico da palavra método – percorrer um caminho a partir de metas traçadas (*meta-hódos*), transformando-o em um *hódos-meta* (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2009). Um caminhar pela experimentação, sem regras prévias, num processo aberto ao acontecimento presente. Um método de trabalho característico do devir mestre.

## O dispositivo e seu diagrama

De acordo com Agamben (2009), a palavra dispositivo é um termo estratégico no pensamento de Foucault, quando este fala sobre a governabilidade

e o governo dos homens, nos anos 70. Foucault (1979, p. 244) vai definir o dispositivo como uma rede formada por elementos heterogêneos, linguísticos e/ou não linguísticos:

aquilo que procuro individualizar com este nome é, antes de tudo, um conjunto absolutamente heterogêneo que implica discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, em resumo, tanto o dito como o não-dito, eis os elementos do dispositivo.

Deleuze (2005) aponta que dispositivos são máquinas concretas, definidas por seu diagrama, a máquina abstrata ou virtual, capaz de reunir formações discursivas e não discursivas indiferentemente. O diagrama é formado por linhas que não diferenciam o material do imaterial, o visível e o dizível. O que é função e processo, o que é visto ou dito. Por isso, enquanto máquina abstrata, diagramas são mudos e cegos, mas, quando se atualizam no mundo material sob a forma de um dispositivo, podem fazer ver e dizer.

De acordo com Deleuze (2005), todo diagrama é formado por linhas fluidas que agenciam elementos heterogêneos como matérias e funções. As linhas não são fixas e nunca representam um mundo pré-existente, pois inventam novos mundos sempre que se atualizam em um campo de experiência que produzem diferenças. Deleuze (2005) enumera as linhas do diagrama: linhas de força, linhas de enunciação, linhas de visibilidade e linhas de subjetivação ou linhas de fuga. Podemos computar, entre as linhas de força, aquelas que se exercem sobre as outras linhas, ligando-as, transpassando-as. São as linhas de força que delimitam e “consertam” linhas curvas do dispositivo, sem o uso da violência. São as leis, as instituições, as crenças e, no caso da educação, os currículos, as disciplinas, a economia, a política e a própria arquitetura de uma escola. “Os agenciamentos concretos da escola, da oficina, do exército... operam integrações sobre substâncias qualificadas (crianças, trabalhadores, soldados) e funções finalizadas (educação)” (DELEUZE, 2005, p. 47).

Linhas de visibilidade e de enunciação muitas vezes se confundem, embora exista uma distância entre o visível e o enunciado, que pode ser considerada como um “não lugar”, já que ambos são substâncias totalmente heterogêneas, porque uma palavra não é uma coisa. Por isso, o visível nunca pode ser reduzido ao enunciado, pois sempre o ultrapassa.

Deleuze (2005) vai especificar que é necessário, no caso dos enunciados, “rachar as palavras”, mergulhar no espaço entre frases e proposições

para perceber as visibilidades. Apenas quando rachamos as palavras é que podemos perceber a presença constante do sexo no enunciado que evita falar sobre isso. Quando propõe que se quebrem as palavras, as proposições e as frases, Deleuze (2005) sugere que elas germinem sob a forma de novos enunciados e novas visibilidades, produzindo linhas de fuga libertas das linhas de força que as determinam.

Da mesma forma, é preciso mergulhar nos visíveis para que se possa perceber as qualidades que nos afetam. Assim, visibilidades não podem ser consideradas como elementos apenas visuais. Elas fazem parte do universo sensível, do mundo das qualidades, dos objetos e seus conjuntos, que se formam a partir da própria luz, sem uma pré-existência que seria iluminada de fora. Os visíveis agenciam complexos multissensoriais, ações e paixões. Foucault (apud DELEUZE, 2005) exemplifica uma visibilidade através da forma da arquitetura panóptica da prisão, que vai iluminar a visão do criminoso. Podemos exemplificá-la através da forma do negro assassinado pela polícia que ilumina, ou torna visível, o preconceito racial. Enunciados e visibilidades são determinados pelos estratos que formam um bloco de tempo-espaço ou uma formação histórica. O ato de agenciar visibilidades e enunciados vai produzir as “verdades” que vão determinar as formas de pensar, agir e sentir de uma determinada sociedade.

As linhas de subjetivação permitem o processo de produção de subjetividade em um determinado dispositivo. É a forma como enunciados e visibilidades, poder e saber, são apropriados por um “em si”, que se individua durante o processo de individuação, tanto pessoal quanto coletivo. O processo de subjetivação constitui a forma com que as individualidades fogem das relações e saberes já instituídos e se apropriam das experiências vividas, produzindo algo de novo. Nesse caso, o processo de subjetivação torna-se uma linha de fuga.

## A intuição e a atenção distraída

Para acompanhar os processos durante o devir mestre, utilizamos uma espécie de “atenção em aberto” ou uma atenção distraída<sup>4</sup>,

---

<sup>4</sup> Um breve apanhado sobre a atenção na modernidade pode ser encontrado em *Suspensões da percepção: atenção, espetáculo e cultura moderna de Jonathan Crary*.

que, intuitivamente, vai percebendo as bifurcações ou trifurcações que se apresentam como rizomas, apontando para novas propostas de modos de aprendizagem/produção, que configuram problemas capazes de favorecer um processo de cognição inventivo. Neste caso, apoiamos-nos em Bergson, citado por Kastrup (2007), quando este aponta que a intuição é denominada como uma *função metafísica do pensamento*, visando a ultrapassar os limites da ciência enquanto conhecimento da matéria inerte cujo funcionamento é marcado pela repetição e pela necessidade. Em sala de aula, qualquer professor exerce uma atenção distraída quando, no momento em que fala automaticamente sobre o conteúdo de sua aula, paralelamente percebe se seus alunos estão interessados ou não, se estão entendendo ou não aos enunciados. Em vez de uma percepção consciente, ocorre uma comunicação afetiva decorrente dos signos qualitativos que ainda não têm uma forma, mas que estão presentes no ambiente. Intuitivamente, o professor dá mais um exemplo ou cria novos problemas, de forma a agenciar seus alunos na produção de novos conhecimentos. Para isso, o professor deve abrir mão das palavras de ordem que estão incluídas nos problemas pré-existentes, cuja resposta pronta deve apenas ser descoberta. Uma descoberta implica sempre em algo que já existe. “Pois, o professor é quem ‘dá’ os problemas, cabendo ao aluno a tarefa de descobrir a solução. Desse modo, somos mantidos numa espécie de escravidão [...]. A verdadeira liberdade está em um poder de decisão, de constituição dos próprios problemas” (DELEUZE, 1999, p. 9). O difícil, para o professor, é criar problemas capazes de produzir a invenção de novos processos que se materializem em obras criativas. “A invenção dá o ser ao que não era, podendo nunca ter vindo” (Idem).

## Máquinas e produção de subjetividade

Guattari (1992, p. 14) aponta que, assim como as máquinas sociais (família, escola, prisões, etc.) são equipamentos coletivos de subjetivação, as “máquinas tecnológicas de informação e comunicação operam no núcleo da subjetividade humana, não apenas no seio das suas memórias, da sua inteligência, mas também da sua sensibilidade, dos seus afetos, dos seus fantasmas inconscientes”. Sendo assim, a subjetividade não é uma “caixa preta” que fica na consciência do indivíduo, como quer o senso comum. Ela é produzida por máquinas e/ou mecanismos exteriores ao

indivíduo, que agem sobre ele através das forças políticas, sociais, econômicas, psiquiátricas, tecnológicas, midiáticas, semiologias significantes e semióticas assignificantes, entre outras. Por isso, a subjetividade é polifônica e heterogênea, produzida por “componentes semiológicos significantes que se manifestam através da família, da educação, do meio ambiente, da religião, da arte” (GUATTARI, 1992, p. 14). Somados aos produtos da indústria midiática e às dimensões semiológicas assignificantes produzidas pelas máquinas informacionais, o agenciamento destes elementos produz novas formas de pensar, agir e sentir.

É importante diferenciar os agenciamentos do fenômeno da comunicação no modelo de transmissão de informações prontas, por emissores e receptores previamente determinados. Nos agenciamentos não existem emissores, receptores e nem mesmo informação prévia, mas uma contaminação, uma propagação de elementos heterogêneos que se sintetizam mantendo um grau de permanência provisório, sempre pronto para um novo agenciamento capaz de produzir novos devires ou novos processos de individuação.

## Signos afetivos, imagens nuas e a invenção de problemas

Como retoma Lazzarato (2014), qualquer produção de subjetividade está ligada à economia, às instituições, às máquinas e a diferentes elementos heterogêneos, mais ligados à prática do que à linguagem; mais ligada aos núcleos não discursivos, existenciais e aos signos afetivos e assignificantes. Assim como Deleuze (2005), Lazzarato (2014) não aborda o signo como dotado de um significante e um significado, como define Saussure. Para o filósofo, signos não são universais, mas fazem parte de diferentes sistemas (materiais, imateriais, estéticos, sociais, etc.) e são compostos basicamente por qualidades afetivas e não por formas. Qualquer matéria (sonora, visual ou tátil), qualquer objeto ou pessoa emite signos que produzem um diferencial que vai distingui-lo de qualquer outra matéria, objeto ou pessoa. Os signos são uma qualidade, uma diferença singularizante que não pode ser considerada como a “rosidade da rosa”, a “cavalidade” do cavalo, a “maderidade” da madeira. Os signos afetivos ou qualitativos não possuem uma forma definida, mas estão presentes no corpo do doente, no veio da madeira, nos sabores, odores e textura dos alimentos. São forças moventes que afetam e são afetados pelo meio, transformando-o e se transformando, num

constante processo de devir outro. Como não possuem uma forma fixa, são potências virtuais sempre se atualizando a partir dos encontros com outras forças no aqui e agora. Não são “seres”, são “sendos”, elementos fundamentais do processo de subjetivação. Podemos citar como exemplo o devir boi de um cavalo de corrida que puxa um carro de carga semelhante a um carro de boi. Neste caso, o cavalo está mais próximo de uma subjetividade bovina do que de uma subjetividade equina, apesar da forma cavalo. A subjetividade bovina do cavalo se forma a partir do encontro do animal com o carro de carga que emite signos afetivos de força e de passividade dos bois de carga, do poder do ser humano sobre os animais, dos sons da vida no campo, do tempo da colheita do cheiro dos animais do campo e todos os signos que estão presentes e que vão além da forma pura de um cavalo de corrida. Da mesma forma, o devir mestre só pode ser produzido a partir do agenciamento do professor a um dispositivo com abertura suficiente para produzir novos devires ou linhas de fuga.

O conceito de signos afetivos assignificantes ou signos qualitativos encontram ressonância em Gil (1996) e suas imagens nuas, que ainda não têm uma forma definida e nem foram domadas pelas palavras ou conceitos. Imagens nuas nos afetam a partir da “linguagem das pequenas percepções”. Estão presentes no sorriso e no abraço de boas vindas no qual percebemos claramente que não somos bem-vindos. Percebemos, mas não vemos a rejeição não explicitada por palavras ou gestos. Cabe, neste caso, a interpretação do conteúdo dos signos emitidos pelas imagens nuas que possuem uma semiótica toda especial que, ampliando a conceituação de Pierce, tanto Gil (1996) como Deleuze (1990) denominam de zeroidade. O mesmo acontece durante o devir mestre do professor, quando este “sente” que seus alunos não estão interessados em sua aula, apesar de, aparentemente, estarem prestando atenção.

Imagens nuas ou signos afetivos não possuem um significado prévio. Elas estão associadas às forças do aqui-agora e estimulam o pensamento a procurar uma forma fixa, um sentido verbal, um conceito (GIL, 1996). Elas fazem parte de uma experiência que vai além das formas da consciência. Neste caso, imagens nuas ou signos qualitativos são um problema constante para os criadores e artistas que estão sempre procurando novas formas para exprimi-las. Imagens nuas, com seu potencial afetivo, são a matéria-prima dos processos de subjetivação que se concretizam na obra de artistas plásticos, dançarinos, músicos e em produtos audiovisuais. São a matéria-prima da arte.

## Práticas cognitivas inventivas: uma aprendizagem problematizada

A ideia de uma prática cognitiva inventiva adotada na aprendizagem foi desenvolvida por Virgínia Kastrup (2005), quando confrontada com o problema do déficit de atenção das crianças contemporâneas que não estão interessadas nos conteúdos apresentados em sala de aula. A prática cognitiva inventiva de Kastrup tem como base a filosofia de Deleuze e Guattari e os estudos de cognição dos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela (1995). Os quatro autores questionam a ideia de uma aprendizagem em que conhecer é reconhecer. Neste caso, existem duas abordagens: a primeira acredita que o mundo é algo pré-existente e que a cognição surge a partir da relação entre um sujeito e um objeto num espaço de re-presentação. A outra implica em que o mundo é fruto de um sujeito cognoscente que está no centro da experiência. A primeira é realista e objetiva. A segunda, idealista e subjetiva. Mas ambas estão baseadas num processo de conhecimento em que tanto sujeito quanto objeto já são dados previamente e que existem leis e princípios invariantes que vão guiar o conhecimento e a aprendizagem. E como toda aprendizagem é produção de subjetividade, os efeitos das práticas recognitivas produzem subjetividades pouco criativas, identidades *prêt-à-porter* voltadas sempre para reconhecer o já conhecido, repetindo-o. Nos casos das práticas recognitivas, o professor é adepto da transmissão de informações prontas e estocadas na memória.

Práticas cognitivas inventivas estão ligadas aos processos criativos e às artes. Elas não ficam apenas no plano da inteligência e são acionadas pela potência dos signos afetivos. Ao contrário do trabalho intelectual recognitivo, os processos inventivos exigem um esforço extra que é criar a partir de potências ainda não visíveis, a partir do encontro com os signos qualitativos ainda não domados pelas formas e pelas palavras.

A base de uma prática inventiva de aprendizagem está ligada ao problema de transformar as imagens nuas ou os signos afetivos em imagens materiais, sejam elas palavras, sons, coisas, produtos ou estruturas, cálculos matemáticos ou *softwares*; ou mesmo pinturas, esculturas, livros, filmes, documentários ou produtos audiovisuais. Deleuze, citado por Kastrup (2005), aponta que toda aprendizagem converge para a arte, pois na criação artística é preciso conhecer o potencial diferencial de cada matéria, suas qualidades, como ela afeta e como é afetada, seus movimentos internos e externos, para poder extrair um braço de uma peça de mármore, uma figura de uma tela,

ou uma imagem potente de uma câmera, seja ela fotográfica, de cinema, de vídeo ou de um celular. Signos artísticos possuem uma potência diferencial ampliada. Kastrup (2005) cita o amarelo dos girassóis de Van Gogh como problemático, pois, em sua diferença absoluta, provoca uma ruptura com o nosso conhecimento orgânico dos girassóis da natureza, fazendo com eles sejam vistos a partir de um novo devir. O amarelo de Van Gogh não é consequência de um ato de reconhecimento, mas de uma invenção, uma criação a partir do problema de materializar a qualidade dos girassóis que afetavam o artista. Olhar os girassóis de Van Gogh nos leva a ver o mundo de uma forma diferente, da mesma forma que observamos a obra *O Grito* do pintor Francis Bacon ou os estranhos acontecimentos de *Mulholand Drive*<sup>5</sup>, filme de David Lynch (2002), com sua capacidade de problematizar nossa percepção do real.

## LABORAV, práticas para um devir audiovisual inventivo

O LABORAV, enquanto nosso campo de experiências, é um dispositivo, uma espécie de máquina de subjetivação oferecida aos estudantes, aos funcionários da FEBF e aos moradores da comunidade da Vila São Luís de Duque de Caxias.

Para realizar suas atividades, o laboratório conta com quatro ilhas de edição em computadores iMac equipados com o *software* Final Cut, programas de efeitos especiais e de finalização de áudio e vídeo; uma câmera Sony HXR-NX70N e os equipamentos periféricos (tripé, refletores, microfones, etc.) para gravações externas e em pequenos estúdios. A produção inclui vídeos no formato de programas para TV e documentários e ficções realizados pela equipe do LABORAV, alunos de pedagogia e das licenciaturas em Geografia e Matemática, mestrandos e alguns moradores do bairro Vila São Luís, que atuam como voluntários. Alguns vídeos são realizados sob demanda de professores, que desejam registrar suas atividades intra/extra-muros da unidade. Todos aqueles que se envolvem nas realizações podem atuar como produtores, atores, operadores de câmera, além de outras funções que vão surgindo ao longo de cada projeto. A prática da produção audiovisual é realizada através da exploração e do uso direto dos equipamentos pelos alunos,

---

5 A CIDADE dos sonhos. Direção: David Lynch. Com Naomi Watts, Laura Helena Harring, EUA/França. 2001.

tomadas de decisão coletivas e os modos de criação e produção colaborativos. Para produzir um vídeo, qualquer bolsista, aluno ou professor deve apresentar um projeto por escrito, fruto de alguma pesquisa ou ideia.

O observador externo pode ficar com a impressão de que não existe nenhum método ou objetivo em nossas práticas, já que os encontros parecem caóticos e muitas vezes os integrantes do grupo só se encontram uma vez por semana, na reunião de produção. No entanto, mesmo com essa impressão de caos, existe uma ordem diferente das produções tradicionais que faz com que tenhamos uma boa produtividade. O esquema de funcionamento é baseado na autogestão, em que cada um sabe o que deve fazer e é responsável por sua produção. Os resultados nem sempre aparecem no prazo previsto, e muitos trabalhos param pelo meio. Mesmo assim, podemos computar a produção de 36 vídeos<sup>6</sup> em três anos, o que dá uma média de 12 por ano.

Assim que entra no LABORAV, o bolsista ganha uma camiseta com o logotipo do laboratório que deve ser utilizada nas gravações de externas. A ideia da camiseta é facilitar a identificação da equipe como universitária. Ao mesmo tempo, ela reforça a ideia de uma comunidade de interesses que atua em conjunto tendo um objetivo comum. De três em três anos, a equipe muda, já que os alunos se formam neste prazo e normalmente deixam a faculdade. E, de três em três anos, temos que capacitar uma nova equipe. Normalmente, quando eles chegam, têm o seu primeiro contato com os equipamentos. Muitos ficam com medo de “meter a mão na massa”, ao saber o custo das máquinas.

Renata Fagundes Barros entrou para o grupo em 2011 como voluntária, depois de seguir a disciplina da graduação *Multimídia e Educação 1* (oficina de audiovisual) e só saiu ao final de sua dissertação de mestrado, defendida em 2014. Nesta época, a equipe era formada por cinco bolsistas de graduação, um bolsista de outro projeto, quatro voluntários e dois mestrandos. Em sua dissertação, Barros (2014, p. 63) descreve sua experiência com a metodologia do fazer/aprender:

Quando cheguei, apenas como voluntária, estava querendo fazer parte do grupo, porém sem nenhum conhecimento na área do audiovisual. Mesmo assim fui convidada a participar. Comecei cuidando dos documentos da secretaria, organizando as fichas das oficinas, participando das reuniões. Mas não demorou para eu ser chamada a participar de

6 Os vídeos podem ser encontrados em <<https://www.youtube.com/user/laboravorg>>.

uma gravação sem o que eu considerava como “o preparo necessário”. E lá estava eu em meio a uma gravação do *Colóquio Deleuze Guattari, filosofia prática*, que mais tarde tornou-se um documentário do mesmo nome [...] foi a minha primeira experiência com esta surpreendente metodologia de fazer e aprender, que me causou um pouco de estranheza. Vivia cheia de dúvidas e incertezas de o que estava fazendo era a coisa certa.

Acostumada com as políticas recognitivas dos currículos tradicionais do curso de (con)formação de professores, no início, Renata teve dificuldades em lidar com os problemas criados para e por ela. O primeiro foi participar de uma gravação de externa sem nenhum preparo. No entanto, o método mostrou sua eficácia quando, por iniciativa própria, Renata perdeu o medo da câmera, do computador iMac e descobriu os segredos da edição:

Era nosso primeiro dia de gravação sem nenhum operador de câmera com prática e sem a professora Alita para nos orientar. Também não tínhamos nenhum roteiro para seguir. Como contávamos com uma câmera, sem tripé e um microfone, apenas gravamos as palestras sentadas em uma cadeira na primeira fila com a câmera parada no colo, e em alguns momentos registrávamos o interesse do auditório. No início tivemos um pouco de dificuldade com o peso da câmera devido à falta do tripé. [...] Fui convidada a fazer a edição desta gravação, mesmo nunca tendo feito uma edição e nem ter nenhum conhecimento do *software* de edição *Final Cut* para *Macintosh*. Fiquei um “tempão” tentando me entender com o programa, sem nenhum sucesso, até que Cecile, que estava em fase de redação da dissertação, apareceu por lá e me trouxe alguma luz. Depois que ela foi embora, passei a buscar tutoriais na internet. Para mim, este foi o momento mais impactante da experiência. Descobri que é na hora da edição que decidimos o que pode ser dito, o que queremos que as pessoas saibam ou no que queremos que elas acreditem, e mostramos isso em forma de uma narrativa que é considerada como verdadeira porque está registrada em imagens, provando que aquilo aconteceu. Depois desse aprendizado, passei a frequentar as gravações pensando nas possibilidades que teríamos durante a edição (Idem, p. 64).

Pelo planejamento inicial, a equipe se reuniria duas vezes por semana: uma para estudos teóricos; outra de produção e avaliação das atividades. Mas a prática nos mostrou que o principal momento é sempre às segundas-feiras, na reunião de produção, quando são apresentados e selecionados os novos projetos que serão produzidos e realizamos uma avaliação das atividades semanais em curso, para verificar o andamento dos projetos em pré-produção

e os que já estão em fase de execução. Neste momento, discutimos filosofia, história das imagens, da tecnologia e do cinema, dos processos cognitivos e apresentam-se os autores correspondentes para a pesquisa teórica. Fala-se de equipamentos e de recursos financeiros, integrando o discurso à prática. As reuniões duram a tarde toda e, às vezes, entram pela noite. As decisões, sempre coletivas e conciliadas, ficam registradas em uma ata que é distribuída para todos e serve de base para a organização das atividades. Isto porque cada equipe se organiza de acordo com a disponibilidade de seus integrantes. Além do encontro semanal, laboravianos não possuem um horário fixo de trabalho, já que também devem se ocupar das outras disciplinas.

(...) O trabalho exercido no Laborav é feito através da cooperação, no tempo em que os alunos das graduações e da pós-graduação têm de folga, no tempo livre. Todo o planejamento é feito de acordo com a disponibilidade e interesse dos integrantes do grupo, sem organização hierárquica. Cada pessoa que entra para o grupo traz alguma modificação seja com relação aos horários, métodos de gravação, e todos acabam contribuindo de alguma forma no programa dos outros. (Idem, p. 72).

Barros descreve assim sua experiência nas reuniões:

As reuniões de planejamento e avaliações das gravações, todas as segundas feiras, costumavam ser muito movimentadas, provocando uma certa euforia entre os integrantes do grupo. Muitas vezes falavam todos ao mesmo tempo, comentando os acontecimentos durante o momento da gravação, explicando porque escolheram este lugar, porque repetiram a cena, o ajuste do foco, a qualidade do som, e outros aspectos técnicos relativo às imagens. (Idem, p. 59)

Os projetos selecionados para produção obedecem a alguns critérios preestabelecidos de comum acordo e a partir da prática: se o local da gravação é de fácil acesso, que tipo de autorizações serão necessárias, se existe segurança para a equipe e os equipamentos, se haverá necessidade de verba de produção e transporte e se existe tempo viável para execução (principalmente no caso de fazer parte de alguma disciplina curricular). O modo de trabalho é colaborativo e se dá a partir da ideia de alguém, que é compartilhada com outros integrantes do grupo, que a complementam com sugestões e soluções criativas para viabilizar a criação e a produção. Geralmente (mas nem sempre), o autor da ideia torna-se o diretor do projeto. Ao

mesmo tempo, ele deve assumir outras funções em sua própria produção e também no projeto dos outros, quando sua participação for necessária. É interessante ressaltar que, em todas as produções, a formação das equipes é realizada de forma voluntária.

Entre 2011 e 2013, Barros participou da produção de nove projetos e ajudou a produzir uma oficina de edição. Sempre preocupada com o resultado final dos vídeos, que acompanhava desde o início, não percebia a importância do processo de subjetivação pelo qual estava passando ao ser afetada pelas máquinas de produção de imagens.

Nos emocionávamos a cada novidade encontrada, e ao mesmo tempo tínhamos a impressão de que não saímos do lugar. Nunca conseguimos terminar nossas edições (Idem, p. 67).

Mas quando conseguiu se integrar ao método utilizado, Barros foi capaz de compreender que estava passando por um novo processo de aprendizagem.

Em uma de nossas reuniões para discutir assuntos teóricos metodológicos, uma recém-integrante protestou contra nossa metodologia de trabalho experimental e disse que estávamos todos perdendo tempo, pois nossos vídeos não serviam para nada. Ela, enquanto roteirista de emissora de TVs comerciais, não entendeu que o que fazíamos era experimentar, ousar, encantar e às vezes enlouquecer. Mas nunca vender um produto (Idem, p. 72).

A dissertação de mestrado de Barros – *LABORAV: uma cartografia da produção audiovisual na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense* –, defendida em 2014, cartografou o funcionamento e a transformação de seus companheiros de pesquisa durante os três anos que participou do Laboratório. Em suas considerações finais, ela reconhece o LABORAV como um espaço de invenção e produção e subjetividade.

Como quase todo mundo que efetivamente participa de todas as gravações não traz conhecimento prévio sobre o audiovisual, nós quase sempre inventamos métodos, experimentamos, porque o espaço nos permite essa experimentação. A entrevista com os alunos da graduação que participaram do grupo no mesmo período que eu, mostra que ninguém veio atrás de fama, nem foi pela bolsa. Todos vieram por um sentimento comum, a curiosidade em conhecer o mundo audiovisual,

seus equipamentos, suas técnicas, e todas as surpresas que esperávamos ter. Essa vontade de se aventurar e de criar permitiu que se desenvolvesse dentro desse ambiente a cooperação, uma paixão pela criação e pela imaginação. [...] Nossas práticas estão na contramão daquilo que encontramos na mídia de massa, que visa a produzir em grande escala um tipo de subjetividade generalizada, modelada. [...] Somente em um laboratório experimental se pode encontrar uma diversidade tão grande de estilos fílmicos, quase sem propósito que é a finalidade da arte. Em um laboratório experimental uma pessoa que veio para observar acaba dirigindo uma cena no segundo dia de observação, como aconteceu comigo, com Maria José e Letícia, que não estão mais no grupo. A metodologia de aprender fazendo não nos permite o medo de errar, mas mostra que é com os erros que se podem criar novas formas de fazer cognitivos (BARROS, 2014, p. 71).

## Algumas considerações

Pesquisas em aberto como a nossa procuram humanizar relações e estimular as potências criadoras em vez de formatar professores que serão meros transmissores de informações prontas, adeptos de uma política educacional baseada no reconhecimento da informação já produzida. Acreditamos que uma política comunicacional/educativa baseada nos processos de cognição inventivos deve estar baseada muito mais na formulação de problemas e no encontro de suas soluções a partir da experiência cotidiana do que no reconhecimento de soluções já encontradas por outros.

Neste caso, a adoção do método da cartografia como acompanhamento de processos se mostrou o indicado, já que tanto os bolsistas monitores quanto o professor coordenador da pesquisa tinham abertura para o acontecimento presente. A partir de uma atenção “distraída”, intuitivamente, adotavam a postura do devir mestre, conseguindo a adesão da equipe aos projetos a serem realizados de forma criativa.

A produção de subjetividade é um processo maquínico acentrado, que agencia humanos, máquinas, instituições e linguagens e cujos efeitos são novos sistemas de percepção de imagens, de produção de valores, de representações. Quando se observa a produção dos integrantes do LABORAV, é possível perceber algumas subjetividades delirantes em meio à repetição das fórmulas audiovisuais que já fazem parte do repertório coletivo. Ao se acoplarem ao dispositivo LABORAV, eles entram num processo de devir outro, cujos efeitos são processos de subjetivação inventivos que se manifestam em

seu cotidiano de estudantes e de futuros professores. Alguns adotaram a política cognitiva inventiva em suas salas de aula, estimulando a autonomia de seus alunos e criando problemas para eles. Outros desistiram da Pedagogia ou da Geografia e passaram a se dedicar integralmente ao audiovisual, aos quadrinhos, aos videogames. A produção de documentários em vídeo em trabalhos de conclusão na licenciatura foi adotada por uma aluna, que decidiu que irá fazer o seu mestrado sobre o uso do vídeo nos cursos de Geografia. Além das produções audiovisuais, já tivemos sete dissertações defendidas baseadas em nossa metodologia.

## Referências

- AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- BARROS, R. F. **Laborav**: uma cartografia da produção audiovisual na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense 2014. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação). Faculdade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias: FEBF. 2014 (p. 122)
- CRARY, J. **Suspensões da percepção**: atenção, espetáculo e cultura moderna. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2003
- \_\_\_\_\_. **Bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34, 1999
- \_\_\_\_\_. **A imagem-tempo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990
- \_\_\_\_\_.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

- FRÓES, J.R. M. **Tecnologia e educação das máquinas à técnica**: uma abordagem segundo Gilbert Simondon. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2010.
- GIL, José. **A imagem – nua e as pequenas percepções**: estética e metafenomenologia. Lisboa. Relógio D'Água Editores. 1996
- GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolíticas**: cartografias do desejo. Petrópolis:Vozes, 2011.
- GUATTARI, F. **Caosmose**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- GUATTARI, F. Vers une ère post media, **Chimères**. n.28, 1996. Disponível em: <<http://libertaire.free.fr/PostMediaFGuattari.html>>. Acessado em jul. 2015.
- KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LAZZARATO, M. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: Edições SESC/n-1, 2014.
- MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial Psy, 1995.
- PASSOS, E; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. (org). **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SIMONDON, G. **Communication et information**. Cours et conférences. Chatou: Les Éditions de La Transparence. 2010
- \_\_\_\_\_. **Du mode d'existence des objets techniques**. Mayenne: Editions Aubier, 2001

# O audiovisual na educação brasileira: do cinema educativo às tecnologias digitais<sup>1</sup>

*Danielle Divardin<sup>2</sup>*

*Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP*

## Introdução

A transformação da sociedade atual tem por base a revolução tecnológica centrada nas tecnologias de informação e comunicação. A informação e o conhecimento são os recursos básicos do mundo globalizado e definem profundas mudanças na cultura, na economia e nas relações sociais. A educação é um processo que está sendo construído permanentemente, tendo por base a comunicação. E, à medida que novas formas de comunicação são criadas em razão do surgimento de novas tecnologias, o ensino também se transforma ou deveria se transformar.

Os recursos audiovisuais estão cada vez mais presentes no cenário educacional, mas em contraposição, a escola parece não se adaptar às novas possibilidades do uso dessas tecnologias. De forma geral, ela está muito atrelada aos critérios de aprendizagem linear, de repetição, da comunicação hierárquica e burocratizada. Paradoxalmente, jovens e crianças aprendem cada vez mais com os meios de comunicação como a televisão, o cinema e, mais recentemente, com os jogos digitais e a internet.

No modelo da “pedagogia transmissiva”, o audiovisual e os recursos digitais são usados como auxiliares ao ensino, um apoio ao professor.

---

1 Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, 2015. Texto revisado e com os devidos ajustes para esta publicação.

2 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos (PPGCTS/ UFSCar). E-mail: ddivardin@yahoo.com.br.

O uso dessas tecnologias, nesse caso, complementa e ajuda a ampliar o conhecimento, mas seu uso é ainda limitado. As propostas didáticas devem incentivar o uso crítico e criativo dessas linguagens para que os alunos sejam capazes de compreender, interpretar e utilizá-las como linguagens próprias. Os recursos audiovisuais e digitais favorecem a investigação e exploração das informações pelos alunos que podem aprender em um processo de descobrimento, abrindo espaço para a autoaprendizagem e para a construção coletiva do conhecimento.

O processo de aprendizagem, próprio do paradigma que possibilita a tecnologia informacional, ocorre por descobrimento (exploração), não por imitação (reprodução), como foi o caso predominante até agora em muitas culturas e na própria educação escolar (GÓMEZ, 2006, p. 97).

Alguns setores ligados diretamente com as novas tecnologias defendem a ideia de que a massificação de sua utilização seria a chave para resolver os principais problemas da humanidade. No entanto, esse enfoque tecnocrático ignora a complexidade dos processos sociais. “Se o conhecimento e a informação são os fatores mais importantes da nova estrutura social que está conformando, não existe nenhuma razão pela qual sua distribuição se democratize somente pelo efeito do desenvolvimento técnico” (TEDESCO, 2006, p. 28). O que se verifica é que as novas condições técnicas que deveriam ampliar o acesso à informação e ao conhecimento são apropriadas por um grupo pequeno de megacorporações transnacionais que acumulam cada vez mais poder político e econômico. A questão que se coloca, portanto, é como as técnicas poderão ser socializadas, e não como se tecnificar a sociedade (TEDESCO, 2006).

O governo brasileiro tem feito crescentes investimentos na integração de novas mídias às escolas públicas. Um exemplo atual é o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) integrado que busca promover o uso didático pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no cotidiano escolar. Outro exemplo é o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014, que determinou que os livros didáticos deveriam acompanhar material multimídia.

As novas tecnologias podem e devem ser utilizadas para tornar a educação mais acessível e menos excludente, formando cidadãos com capacidade de reflexão e análise crítica e que participem ativamente em prol de uma sociedade mais justa e democrática.

## Tecnologias audiovisuais para a educação no Brasil: breve contextualização

O uso de tecnologias audiovisuais na educação não é recente. Na década de 1910, Edgard Roquette-Pinto, diretor do Museu Nacional, começou a organizar uma filmoteca nessa instituição com acervo considerável de diapositivos e filmes educativos. A *Filmoteca Científica* ficava à disposição das escolas que podiam agendar visitas para a exibição de filmes aos alunos. Além de Roquette-Pinto, importantes intelectuais como Manuel Bergstrom Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Jonathas Serrano consideravam o cinema um importante auxiliar do professor e defendiam sua incorporação ao ensino.

O presidente Getúlio Vargas enxergou o potencial do cinema para a educação, assim como para a veiculação do nacionalismo e construção da unidade nacional. A criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), em 1936, é um exemplo claro disso. Segundo Vargas, o cinema se tornaria “o livro das imagens luminosas” e levaria conhecimento às populações mais distantes, sendo compreensível até aos analfabetos.

O cinema será, assim, o *livro das imagens luminosas*, no qual as nossas populações praieiras e rurais aprenderão a amar o Brasil, acrescentando a confiança dos destinos da Pátria. Para a massa de analfabetos, será essa a disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressiva. Para os letrados, para os responsáveis pelo êxito da nossa administração, será uma admirável escola (VARGAS, s/d, p. 187-189).

Entre 1936 e 1966, o INCE produziu aproximadamente 350 filmes educativos (em 16 mm e 35 mm) abordando os mais diferentes assuntos como zoologia, astronomia, geografia, música, medicina, educação rural, história, documentação científica e industrial, literatura, entre outros. Aos poucos, a produção do INCE foi sendo extinta e, em 1966, o órgão foi incorporado ao recém-criado Instituto Nacional de Cinema (INC). Entre outros fatores, a chegada da televisão contribuiu para a queda da produção do INCE.

O surgimento da TV na década de 1950 coincide com o começo de um importante período de mudanças na estrutura econômica, social e política do país. O intuito, tanto dos militares como dos civis, nesse período, era desenvolver, integrar e modernizar o país (MATTOS, 2010). Após o golpe de 1964, os militares utilizaram os meios de comunicação de massa,

principalmente a televisão, para a legitimação do governo e manutenção do *status quo*. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento técnico da televisão foi facilitado pela infraestrutura criada pelo governo militar para as telecomunicações.

Em relação à educação, entre 1960 e 1970 foi implantado no Brasil um plano educacional mais geral, o qual previa significativa redução dos recursos públicos aplicados na educação formal e um aumento nos investimentos para a implantação de uma sofisticada rede de telecomunicações que, em grande parte, seria utilizada para a educação. “Trata-se do abandono da escola em favor dos cursos através do rádio e da televisão” (LEAL FILHO, 1988, p. 26).

Em 1950, a televisão brasileira foi inaugurada oficialmente pela PRF-3, a TV Tupi de São Paulo. Entretanto, as primeiras experiências efetivas em relação à televisão educativa aconteceram entre as décadas de 1960 e 1970.

A TV Cultura, canal 2, de São Paulo (ainda como emissora comercial), começou a utilizar a TV no ensino em 1960, transmitindo o primeiro telecurso para a preparação de candidatos ao exame de admissão do ginásio. Nesse mesmo ano, a Fundação João Batista do Amaral, do Rio de Janeiro, começou a utilizar a TV para a difusão do ensino básico. Em 1961, a TV Continental, canal 9, também no Rio de Janeiro, deu início à Universidade sem Paredes, ou Universidade de Cultura Popular, projeto idealizado por Gilson Amado.

A Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE) foi instituída em 1967, sob coordenação de Gilson Amado. A FCBTVE era responsável pela produção de programas educativos e material audiovisual, além de treinamento de docentes, técnicos e especialistas em produção. Em 1973, foi concedida à Fundação o canal 2 do Rio de Janeiro – o novo espaço de produção de programas educativos se tornaria a TVE Brasil. Alguns importantes programas educativos foram produzidos pela Fundação, como a telenovela didática *João da Silva* (1971); o *Sítio do Pica-pau Amarelo* (1977), programa infantil realizado em co-produção com a TV Globo; *TV na Escola* (1981), parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultural do Rio de Janeiro, que exibia conteúdos variados, desde matemática, ciências até noções de saúde e conhecimentos gerais; *Projeto Universidade Viva* (1986), que apresentava aulas, conferências, experiências científicas e outros materiais desenvolvidos em universidades brasileiras; *Salto para o Futuro* (1992); *A Turma do Pererê* (2001), programa infantil baseado na história em quadrinhos de Ziraldo, entre vários outros.

Em 1960, foi inaugurada a TV Cultura, canal 2, de São Paulo, pelas Emissoras Associadas, grupo de Assis Chateaubriand. Em 1960, A TV Cultura começou a transmitir um telecurso para a preparação de candidatos ao exame de admissão do ginásio, o Curso de Admissão pela TV, criado e produzido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

A programação educativa da emissora foi ampliada a partir da criação do Serviço de Educação e Formação de Base pelo Rádio e TV (Sefort), em 1963, com o objetivo de aumentar a estrutura da educação à distância. Os cursos produzidos pelo Sefort eram transmitidos pela TV Cultura, que passou a exibir também aulas de literatura, artes plásticas, educação musical e curso de madureza, aos sábados. Na época, a televisão era um eletrodoméstico bastante caro e a maioria da população não possuía o aparelho em casa. Sendo assim, foi formada uma rede de telepostos, salas de aulas abertas ao público, equipadas com TV e monitoras que orientavam os alunos (LIMA, 2008).

Em 1967, Roberto de Abreu Sodré assumiu o governo de São Paulo e criou um projeto de utilização de um canal próprio do governo do Estado, que veiculasse uma programação diversificada, mas com propósitos educativos. Para a realização desse projeto, criou a Fundação Padre Anchieta (FPA), entidade de direito privado que deveria gerir as futuras emissoras de rádio e TV. O governo paulista comprou a TV Cultura, canal 2, do grupo de Chateaubriand. Após a venda, a emissora foi fechada para planejamento e atualização técnica e, no dia 15 de junho de 1969, a TV Cultura, agora pública, iniciou as suas transmissões.

Na primeira etapa da TV Cultura, Abreu Sodré e José Bonifácio Coutinho Nogueira, primeiro presidente da Fundação Padre Anchieta, pretendiam criar “um forte núcleo local de produção de programas educativos” (LIMA, 2008, p. 63), e, para isso, reuniram profissionais experientes e de renome. A programação seria diversificada, mas seu fio condutor deveria ser a educação, primando pelo aprimoramento intelectual do telespectador. A “nova” TV Cultura iniciou as transmissões de telecursos pelo Curso de Madureza Ginásial, desenvolvido inicialmente pela Assessoria de Ensino do Estado.

De 1969 até hoje, a TV Cultura produziu e exibiu diversos programas voltados para a educação, cultura, informação e entretenimento de qualidade. Atualmente, a TV Cultura trabalha com a ideia de programação educativa como instrumento de formação complementar do cidadão. Podemos destacar alguns dos importantes programas exibidos ao longo dos

seus 46 anos: Foco na Notícia (1971), primeiro telejornal da emissora, semanal, que além de transmitir a notícia, discutia o seu contexto; Vila Sésamo (1971), versão nacional do programa da TV Educativa dos EUA, voltado ao público pré-escolar, feito em co-produção com a TV Globo; Vox Populi (1977), programa de entrevistas; Catavento (1985), programa infantil; Vestibulando (1985), programa destinado aos interessados a concorrer a uma vaga na universidade; Roda Viva (1986), programa de entrevistas que perdura até hoje; Rá-Tim-Bum (1990), programa infantil; Castelo Rá-Tim-Bum (1994), programa infantil; Cocoricó (1996), programa infantil, exclusivamente com bonecos; Conversa afiada (1999), programa jornalístico ancorado por Paulo Henrique Amorim; “Provocações” (2000), programa de entrevistas comandado por Antônio Abujamra; Universidade da Madrugada (2002), com a série de programas Café Filosófico, Balaço do Século XX, Ética, Grandes Cursos Cultura, A Invenção do Contemporâneo, Humanidades e Universo do Conhecimento, entre outros.

Em 1978, foi lançado o “Telecurso 2º Grau” pela Fundação Roberto Marinho, fundação vinculada às Organizações Globo, inicialmente em parceria com a TV Cultura/Fundação Padre Anchieta. O programa era voltado para a preparação de jovens e adultos aos exames supletivos. Em 1985, o programa passou por reformulações e recebeu o nome de “Novo Telecurso 2º Grau”. Em 1981, foi lançado o “Telecurso 1º Grau”, voltado às séries finais do Ensino Fundamental e com apoio técnico e financeiro do MEC. Em 2008, o programa passou a se chamar “Novo Telecurso”, e foram inseridas em seu currículo novas disciplinas que haviam sido incluídas no Ensino Médio como Filosofia, Artes Plásticas, Música, Teatro e Sociologia. Com a experiência da produção e exibição do Telecurso pela Fundação Roberto Marinho, verifica-se, pela primeira vez, a participação de uma emissora comercial na área da teleducação.

A partir da década de 1970, iniciou-se a inserção da tecnologia digital (informática) no sistema de ensino brasileiro com algumas experiências realizadas em universidades como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

O Projeto “Brasil Grande Potência”, do regime militar pós-1964, orientou a política de informática na educação. Depois da II Guerra Mundial e com o início da Guerra Fria, as novas tecnologias se transformaram em pilares da economia e sinônimo de poder, portanto, para o governo militar, seria preciso investir na área.

Em 1981, foi realizado o I Seminário Nacional de Informática na Educação, na Universidade de Brasília (UnB) – primeiro encontro destinado à discussão do uso do computador como ferramenta auxiliar do processo de ensino-aprendizagem. Em 1982, a SEI, o MEC e o CNPq promoveram, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), o II Seminário Nacional de Informática na Educação. Importantes recomendações foram determinadas nesses encontros, entre elas, a de que o uso do computador na escola deveria ser utilizado como recurso auxiliar ao processo educacional e nunca como um fim em si mesmo. O projeto EDUCOM também nasceu a partir dessas reflexões.

O EDUCOM permitiu a formação de pesquisadores das universidades e de profissionais das escolas públicas que possibilitaram a realização de diversas ações iniciadas pelo MEC, como realização de Concursos Nacional de Software Educacional (em 1986, 1987 e 1988), a implementação do FORMAR, Curso de Especialização em Informática na Educação (realizados em 1987 e 1989), e implantação nos estados do CIEd, Centros de Informática em Educação (iniciado em 1987). Em 1989, foi implantado na Secretaria Geral do MEC o Plano Nacional de Informática Educativa, PRONINFE. Esse programa consolidou as diferentes ações que tinham sido desenvolvidas em termos de normas e uma rubrica no Orçamento da União, realizou o FORMAR III (Goiânia) e FORMAR IV (Aracajú) destinados a formar professores das escolas técnicas e implantou os Centros de Informática Educativa nas Escolas Técnicas Federais (CIET) (VALENTE, 1999, p. 7).

Em 1997, foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação (PronInfo), vinculado à Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, com o objetivo de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico nos Ensinos Fundamental e Médio. Segundo o *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o funcionamento do ProInfo acontece de forma descentralizada com uma coordenação em cada estado e os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), equipados com infraestrutura de informática e comunicação que reúnem educadores e especialistas em tecnologia de *hardware* e *software*. A partir de 2007, o ProInfo passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como objetivo principal promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

Dentro do programa ProInfo Integrado, iniciou-se o piloto do projeto Um Computador Por Aluno (UCA). O programa foi implantado com o

objetivo de intensificar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino. A partir de 2013, professores e escolas públicas começaram a receber *tablets* com conexão a redes sem fio. O *tablet* também pode ser conectado a televisores, monitores e projetores, facilitando apresentações em sala de aula ou em outros ambientes.

Além da formulação de políticas públicas para a implantação das tecnologias digitais nas escolas que se baseavam na aquisição de máquinas (*hardwares*), o governo brasileiro também tem demonstrado preocupação com os conteúdos digitais. Exemplos disso são: o Edital para Apoio Financeiro à Produção de Conteúdos Educacionais Digitais Multimídia, lançado em 2007, pelo MEC, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia; o Portal do Professor, lançado em 2008 também em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, no qual é possível acessar planos de aulas, baixar conteúdos multimídia em diversos formatos, compartilhar informações, além de ter acesso a outros materiais de apoio; e o Banco Internacional de Objetos Educacionais, repositório onde se encontram conteúdos multimídia de acesso público, entre outros.

A seguir, analisar-se-á mais detalhadamente o PNLD de 2014. Pela primeira vez, os livros didáticos poderiam vir acompanhados de conteúdos multimídia. A partir de 2015, o livro didático poderia ser apresentado também em versão digital, facilitando seu uso tanto nos *tablets* como nos computadores portáteis, *laptops*.

## O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído em 1985, é o maior programa de fornecimento de material didático aos estudantes da rede pública de ensino do Brasil. Atualmente, o PNLD é voltado para a Educação Básica brasileira e, além dos livros didáticos, distribui acervos complementares, dicionários de língua portuguesa e obras didáticas em Braille. Essa amplitude do programa transformou o governo brasileiro no maior comprador de livros do país, e o ramo da produção de livros didáticos no mais rentável no mercado editorial nacional.

O Ministério da Educação (MEC) é o responsável pela avaliação dos livros didáticos e pela elaboração do Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. Esse guia é encaminhado às

escolas que escolhem os títulos que melhor atendem a sua realidade socio-cultural e ao seu Projeto Político Pedagógico.

A cada três anos, o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento que poder ser: anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Dessa forma, todo ano acontece um PNLD.

A partir do PNLD 2014 – anos finais do Ensino Fundamental –, o MEC passou a distribuir, junto com o material didático impresso, conteúdo multimídia complementar aos livros, organizados em DVD e também disponibilizados em plataforma virtual. O objetivo, segundo o MEC, ao disponibilizar esse conteúdo, era permitir o acesso de professores e alunos às novas tecnologias e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Tem-se constatada a importância e a urgência de se promover a integração das tecnologias ao trabalho escolar, visto que elas estão cada vez mais presentes no cotidiano de crianças e jovens e que sua utilização é uma competência básica fundamental que deve ser desenvolvida no ambiente escolar, tendo em vista sua relevância para a formação de cidadãos críticos e aptos a utilizar essa competência no ambiente de trabalho, nos estudos e em outros contextos.

Nessa perspectiva, o presente edital amplia o modelo de livro didático até então distribuído no âmbito do Programa ao permitir a inscrição de coleções impressas acompanhadas de conteúdos multimídia destinados ao processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2001, p. 53).

As editoras poderiam inscrever coleções didáticas para os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol) destinadas aos alunos do 6º ao 9º do Ensino Fundamental e dentro de duas composições: Tipo 1 (conjunto de livros impressos) e Tipo 2 (conjunto de livros impressos acompanhados de conteúdos multimídia). De acordo com edital PNLD 2014, a não aprovação dos conteúdos multimídia não seria fator de exclusão da coleção impressa. Dessa forma, a coleção inscrita como Tipo 2 que tivesse o conteúdo multimídia reprovado passaria a Tipo 1.

Os conteúdos multimídia, de acordo com o edital PNLD 2014, são temas curriculares desenvolvidos por um conjunto de Objetos Educacionais Digitais (OED), categorizados em audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador, infográfico animado ou hipermídia (que congrega todas ou algumas dessas categorias em uma hipermídia). Os objetos deveriam ser

compilados em DVD, no formato *flash*, disponibilizados em plataformas virtuais e funcionar nos sistemas operacionais Windows ou Linux.

O MEC pagaria exatamente pelo número de objetos que comprasse e, por isso, foi especificado detalhadamente os critérios que qualificavam e definiam o valor de cada um. O valor pago a cada objeto seria estipulado de acordo com sua categoria, classificação de complexidade e levando-se em consideração também a tiragem adquirida.

As especificações técnicas do edital foram elaboradas pela equipe do FNDE e do MEC, da Diretoria de Ações Educacionais (Dirae) e Secretaria de Educação Básica (SEB), contando com apoio da área de Tecnologia da Informação (TI) do FNDE e também com sugestões de pessoas ligadas às universidades federais que costumam participar da avaliação pedagógica do PNLD. Além disso, de acordo com Torino (2015), ex-diretor de ações educacionais do FNDE, a equipe do MEC realizava visitas às sedes das editoras e esteve em constante diálogo com o setor.

Utilizando-se as informações e resultados das avaliações dos Objetos Educacionais Digitais disponíveis nos Guias, fez-se o seguinte levantamento:

Ciências: 20 coleções aprovadas. Destas, 15 correspondem ao Tipo 1 e cinco coleções ao Tipo 2. Segundo o Guia, a maioria dos objetos educacionais digitais foi reprovada porque infringiu tanto os critérios pedagógicos como os critérios técnicos;

Geografia: 26 coleções inscritas e 24 aprovadas. Nove coleções apresentaram-se na forma usual (Tipo 1) e 17 correspondiam ao Tipo 2. No entanto, oito coleções correspondentes ao Tipo 2 foram transformadas em Tipo 1;

História: 26 coleções inscritas e 20 aprovadas. Duas eram coleções novas; as 18 restantes já faziam parte dos Guias anteriores. Quatro correspondem ao Tipo 1 e 16 ao Tipo 2;

Matemática: dez coleções aprovadas, sendo sete do Tipo 1 e três do Tipo 2;

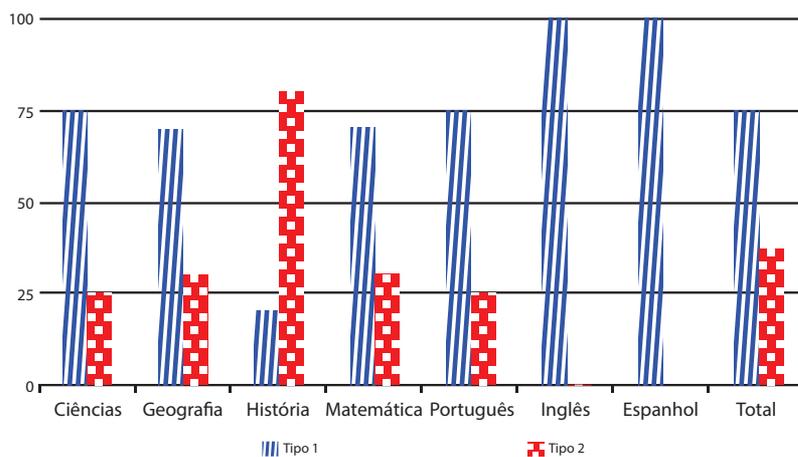
Português: 23 coleções inscritas e 12 aprovadas. Dentre as aprovadas, cinco eram reedições, ou seja, já tinham sido inscritas e aprovadas no PNLD 2011, e sete eram coleções novas. Das 12 coleções aprovadas, nove correspondem ao Tipo 1 e três ao Tipo 2;

Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol): 36 coleções inscritas, sendo quinze de Espanhol e 21 de Inglês. Desse total de coleções, nove foram do Tipo 1 e 27 do Tipo 2. Correspondendo a Espanhol, foram quatro do Tipo 1 e 11 do Tipo 2. Correspondendo a Inglês, cinco do Tipo 1 e 16 do Tipo 2. Das 36 coleções inscritas, apenas cinco foram aprovadas, sendo duas de Espanhol

e três de Inglês. Nenhum material multimídia das coleções Tipo 2 foi aprovado, portanto, as cinco coleções aprovadas pertencem ao Tipo 1.

Em resumo: das 91 coleções aprovadas, 57 (62,63%) correspondem ao Tipo 1 e 34 (37,36%) correspondem ao Tipo 2. Não é possível saber, pelas informações contidas nos Guias, quantas coleções inscritas como Tipo 2 passaram ao Tipo 1.

Gráfico 1 – Tipos das coleções aprovadas (em %). Tipo 1: conjunto de livros impressos. Tipo 2: conjunto de livros impressos acompanhados de conteúdos multimídia



Apesar de a maioria das coleções aprovadas ser do Tipo 1, as editoras apresentaram um número grande de OEDs, o que significa que uma boa parte dos conteúdos multimídia foi reprovada. No total, foram aprovados 1.072 objetos educacionais digitais, sendo 681 de baixa complexidade, 218 de média complexidade e 173 de alta complexidade<sup>3</sup>.

É possível afirmar, pela pesquisa realizada em editoras e produtoras<sup>4</sup>, que a falta de experiência na produção de conteúdos digitais pelas editoras, a escassez de profissionais ou produtoras especializadas nesse tipo de produção

3 Dados informados por Rafael Torino em entrevista realizada pela autora.

4 Foram realizadas entrevistas com representantes de cinco editoras (FTD, Moderna, AJS, Scriba Projetos Editoriais, Saraiva) e de cinco produtoras (Anima Media, Pulo do Gato Animação, Split Filmes, Itinerante Filmes, Acere) que produziram OEDs para o PNL D 2014.

e o prazo bastante curto para a realização – menos de seis meses – foram os principais fatores responsáveis pelo alto índice de reprovação do material.

Constatamos que muitos dos OEDs aprovados pelo MEC não proporcionam ao aluno nenhuma experiência complementar ou diferente do livro didático em papel: jogos baseados em questionários, infográficos com pouquíssima interatividade, audiovisuais praticamente estáticos. É claro que existem as exceções e elas nos mostram que é possível produzir recursos audiovisuais que realmente contribuam para alcançar melhores e novas formas de ensino.

O Guia de Livros Didáticos 2014 de Língua Portuguesa expõe a seguinte consideração, com a qual concordamos:

convém ressaltar o fato de a atual edição do PNLD ter dado início a uma nova trajetória, rumo à incorporação progressiva de objetos educacionais digitais. Tal circunstância tanto representa um novo desafio para a concepção e a elaboração de materiais didáticos quanto estabelece novos patamares para sua avaliação: a perspectiva que assim se inaugura aponta para um futuro próximo em que parte significativa dos materiais, no âmbito do PNLD, poderá ser de natureza digital (BRASIL, 2013b, p. 21).

O material multimídia para o PNLD 2014 chegou às escolas, mas não dentro dos livros como era previsto. Por duas razões: primeiro porque não havia capacidade de reprodução desses DVDs, já que a quantidade era muito grande; segundo porque o tempo era muito curto. O resultado do edital saiu em agosto, e em janeiro os livros deveriam ser enviados. Entre agosto e setembro aconteceu a negociação e contratação das editoras. Entre outubro e dezembro, a impressão e distribuição pelos correios.

A desvinculação do DVD ao livro impresso permitiu que as mídias passassem por uma fase de testes pelo IPT, antes da queima<sup>5</sup> final e distribuição às escolas, em remessa única do ano de 2014, antes do início das aulas, esclareceu Torino (2015). Os DVDs foram colocados em uma caixinha igual ao livro didático. Cada DVD corresponde a uma coleção das editoras para uma determinada disciplina, abrangendo os quatro anos.

Entretanto, não houve avaliação quanto à receptividade do material na rede pública. Então, não é possível saber se esses materiais foram utilizados,

---

5 Gravação dos dados na mídia.

se cumpriram com seus objetivos e nem identificar os problemas para não os repetir em experiências futuras.

## Considerações finais

O PNLD 2014 sinalizou que haveria uma grande mudança na área das políticas digitais para a educação, no entanto, as expectativas não se concretizaram. A ideia era preparar as editoras e o mercado, de forma geral, para os editais seguintes que priorizariam o livro digital, mas muitas mudanças aconteceram. O PNLD 2015 incluiu o livro digital, que deveria conter os objetos educacionais digitais e outros recursos, mas o governo não comprou esse material. No PNLD 2016 houve nova mudança: os conteúdos digitais estariam disponíveis somente no manual do professor digital e esse material também não será comprado pelo governo. O edital de 2017 manteve o modelo de 2016. Finalmente, o PNLD 2018, já foi definido que não haverá mais o livro digital.

Por outro lado, o edital teve o mérito de disparar o processo de produção de conteúdos digitais dentro das editoras, levando a linguagem audiovisual para um setor ainda bastante vinculado ao papel. A partir do referido edital, as editoras estruturaram departamentos, formaram equipes e, atualmente, continuam produzindo recursos audiovisuais para o mercado privado.

Apesar de todas as dificuldades, entendemos que a proposta do edital foi interessante porque os conteúdos foram priorizados e pela tentativa de inovação – inserir conteúdos audiovisuais nos livros didáticos é reconhecer as transformações que ocorrem na sociedade e que refletem no processo educativo. As editoras, por terem o domínio dos conteúdos didáticos e dos conceitos pedagógicos, poderiam desenvolver também a *expertise* para a produção de recursos audiovisuais. É claro que devemos considerar que as editoras, que são entidades privadas, buscam o lucro e desenvolvem estratégias para diminuir os gastos. Isso significa, em alguns casos, remunerar mal os colaboradores e desenvolver materiais mais baratos e pouco estimulantes.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: apresentação: ensino fundamental: anos finais.** Brasília, 2013a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais.** Brasília, 2013b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Edital de Convocação para Processo de Inscrição e Avaliação de coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2014.** Brasília, 2001.

CASTRO, C. Globo e Educação: um casamento que deu certo. In: BRITTOS, V. C.; BOLAÑO, C. R. S. (Org.). **Rede Globo: 40 anos de poder e hegemonia.** São Paulo: Paulus, 2005.

FINGUERUT, S.; SUKMAN, H (Org.). **Fundação Roberto Marinho: 30 anos.** Rio de Janeiro: Goal, 2008.

FNDE. **Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

GÓMEZ, G. O. Comunicação social e mudança tecnologia: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, D. (Org.). **Sociedade midiaticizada.** Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

LEAL FILHO, L. **Atrás das câmeras: relações entre cultura, Estado e televisão.** São Paulo: Summus, 1988.

LIMA, J. C. **Uma história da TV Cultura.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

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

MATTOS, S. **História da televisão brasileira: uma visão econômica, social e política.** Petrópolis: Vozes, 2010.

MILANEZ, L. **TVE: cenas de uma história.** Rio de Janeiro: Acep, 2007.

MORAES, R. A. A política de informática na educação brasileira: do nacionalismo ao neoliberalismo. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 5, n. 9, jul./dez. 1999.

OTONDO, T. M. TV Cultura: a diferença que importa. In: RINCÓN, O. (Org.) **Televisão Pública: do consumidor ao cidadão**. São Paulo: Friedrich Ebert Stiftung, 2002.

SCHVARZMAN, S. **Humberto Mauro e as imagens do Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

SCHWARTZMAN, S. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

TEDESCO, J. C. **Educar na sociedade do conhecimento**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

TORINO, Rafael. Entrevista concedida a Danielle C. Divardin. São Paulo, 14 dez. 2015.

VALENTE, J. A (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VARGAS, G. **A nova política do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympo Editora, s.d. v. III

# Do Harlem ao Pelourinho: caminhos que se cruzam através de uma história de esperança<sup>1</sup>

Lívia Sampaio  
Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA

## Introdução

*Preciosa – Uma História de Esperança* conta a vida de Claireece Preciosa Jones, uma adolescente que mora no bairro do Harlem, em Nova York, vítima de diversas formas de violência, a começar em seu próprio lar: violência sexual do seu pai desde a infância, violência física e psicológica cotidiana da sua mãe, negligência dos seus pais com sua saúde e educação. Aos 16 anos, refém daquele cenário familiar, ela está grávida do seu segundo filho, fruto, como o primeiro, dos estupros seguidos feitos por seu pai. Além das agressões sofridas em casa, a jovem é vítima de *bullying* na vizinhança e na escola. Ela não consegue aprender a ler. Ao engravidar pela segunda vez, é convidada a se retirar da escola regular e passa a frequentar uma escola alternativa, onde conhece a professora Blue Rain, que “enxerga” Preciosa, dando início a um relacionamento afetuoso e saudável, que vai alterar o rumo, que parecia trágico e imutável, da vida da protagonista.

Inicialmente arredia, Preciosa vai se encontrando naquele ambiente de meninas que estão lá por questões específicas, todas com alguma história de dor. A professora solidariza-se com a nova aluna, e as colegas, após um estranhamento inicial, acabam se tornando suas amigas. Quando sente as contrações do parto em sala de aula, as meninas a levam ao hospital e lhe fazem companhia. Falam coisas engraçadas, e Preciosa vai mudando sua postura

---

<sup>1</sup> Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto revisado e com ajustes para esta publicação.

ariska, passando a interagir com todos que ali estão. Ela começa a sorrir, a rir e a gargalhar. No hospital, age como uma adolescente, o que é de fato. O enfermeiro John, alvo de paquera das colegas, também a trata com carinho. Conversam sobre alimentação. Ele diz que come alimentos orgânicos e a aconselha a fazer o mesmo, sem, contudo, apontar para o excesso de peso da moça. Este carinho torna a atmosfera lúdica, alegre, como se ali não estivesse uma mãe de 16 anos em condições sub-humanas.

Um aspecto de grande relevância deve ser sublinhado aqui: o papel do educador. Na escola que Preciosa frequentou durante dez anos, os educadores não identificaram os sinais de abusos físicos e psicológicos pelos quais a garota passava. Pouco antes de ser convidada a ir para outra escola, a diretora, Sra. Lichtenstein, questionou aquela segunda gravidez, lembrando a Preciosa que a primeira foi aos 12 anos, em um tom de censura à menina/moça, ao que ele respondeu com certa ironia e sem emoção: “eu fiz sexo”. A partir daí, a diretora procurou saber o que se passava na casa da jovem, mas era tarde para aquela abordagem. Preciosa não contou nada e a mãe não deixou a Sra. Lichtenstein entrar no apartamento frio, sombrio e sujo. Já na escola nova, depois de algum tempo, Preciosa se deu conta de que em dez anos não havia aprendido nada, agora começava a aprender. Em um passeio por um museu, ela assistiu a um vídeo com a imagem de Martin Luther King e algumas frases do seu discurso “Eu Tenho um Sonho”. Preciosa se encantou, percebeu o quanto progrediu e ficou imaginando mostrar e contar todas essas histórias do mundo – inéditas para ela até então – aos seus filhos.

Baseado no livro *Push*, de Sapphire, nome artístico da escritora e

Figura 1 – Preciosa vê a imagem de Martin Luther King. Eles têm sonhos



artista performática Ramona Lofton, o filme tem Oprah Winfrey como uma das produtoras executivas. Não é um livro autobiográfico, como se costuma dizer. A autora reuniu diversas histórias reais vistas e vividas por ela quando ensinou literatura em uma escola no Harlem entre 1987 e 1993, ou seja, nem é autobiográfico, nem Preciosa existiu, mas o livro narra, de forma mesclada, situações reais, pois a história de Preciosa é a história real de muitas “Preciosas” que Sapphire conheceu durante sua experiência como educadora. A autora, que também sofreu abuso sexual na infância, diz que o nível de abuso que sofreu não é tão extremo como no livro, e não há nenhum personagem da história, nem mesmo o professor, que é baseado em mim” (SAPPHIRE, 2010, s/p)<sup>2</sup>, mas conta que teve a ideia de mesclar esses relatos ao se deparar, um dia, com uma aluna de 32 anos que pediu para sair mais cedo porque iria buscar seu filho de 20 anos, portador de Síndrome de Down, na escola. Pensando ter ouvido mal, Sapphire quis saber detalhes e, para sua surpresa, a mulher disse que o filho era fruto de um estupro do seu pai. A mulher era negra e soropositivo (como Preciosa descobre ser quase ao final do filme). O resultado de tantas histórias condensadas em *Push*, o livro, chamou a atenção do diretor Lee Daniels. Além da produção de Oprah, o filme contou com um elenco de estrelas, incluindo os cantores Mariah Carey e Lenny Kravitz, que aparecem no filme como a assistente social e o enfermeiro John, respectivamente.

Enquanto Ramona Lofton dava aulas no Harlem, um grupo de professores e estudantes negros na cidade de Salvador, estado da Bahia, Brasil, reunia-se para discutir questões ligadas à discriminação racial e à educação, criando, em 1992, nesta cidade, o primeiro curso pré-vestibular voltado para negros no Brasil. Com o nome do líder sul-africano Stephen Bantu Biko, principal idealizador do Movimento de Consciência Negra, o Instituto desenvolve até hoje diversas atividades políticas e educacionais voltadas para compreender e diminuir as desigualdades raciais. Por este trabalho, o Instituto Steve Biko recebeu diversos prêmios de organizações dos movimentos sociais, incluindo o Prêmio Nacional de Direitos Humanos no ano de 1999<sup>3</sup>.

A cidade de Salvador é considerada um centro da cultura afro-brasileira. De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e

---

2 Tradução nossa.

3 Informações diversas sobre o Instituto Cultural Beneficente Steve Biko em <[www.stevebiko.org.br](http://www.stevebiko.org.br)>. Acesso em 15 mai. 2015.

Estatística (IBGE), mais de 75% dos habitantes são negros<sup>4</sup>. O Harlem, por sua vez, é tido como sinônimo de negros urbanos nos Estados Unidos, apesar de a população estar em processo de migração para outros bairros, ainda hoje estima-se que de cada dez moradores do bairro, seis sejam negros<sup>5</sup>.

E o que esperar do encontro entre esses dois espaços através de um filme? Para tentar encontrar esta resposta, o presente artigo vai tratar de alguns aspectos de recepção, considerando o contexto de criação da obra, dos receptores e, especialmente, o texto fílmico, que sublinha o papel do educador.

## Recepção Cinematográfica

Em seu artigo *Teorias da recepção cinematográfica ou teorias da espectadorialidade fílmica?*, Mahomed Bamba (2013) afirma que as pesquisas sobre recepção e espectadorialidade são dominadas por diversas abordagens e modelos de análise, o que ele denominou de “caráter transdisciplinar” dessas teorias. Ele diz que o lugar do espectador é considerado em quase todos os estudos sobre o cinema, porém, ao se aprofundar nos indivíduos e públicos por si, são abertas lacunas no entendimento da recepção fílmica. Para Bamba (2013), o principal problema de se estudar a recepção apenas a partir de teorias do sujeito, definindo o espectador como “cativo”, “voyeur”, “modelo”, “cúmplice”, etc., é dissociá-lo do seu contexto, dos seus comportamentos de consumo. A análise textual, ao focar apenas nos modos de funcionamento das estruturas de significação, restringe a recepção aos atos singulares de interpretação e gera uma conclusão de espectadorialidade que desconsidera as condições de recepção. A perspectiva histórica e sociocultural da recepção, por outro lado, diz o professor, inclui o consumo, os modos de uso e o espaço do público, privilegiando as interações entre o cinema, os filmes, seus contextos históricos e as instituições sociais. Aqui, a recepção pode ser problematizada através de estudos sobre a formação dos públicos e o consumo das obras fílmicas em contextos sociais definidos, como também através de pesquisas empíricas sobre os espectadores, os lugares onde se passam os filmes, entre outros.

---

4 Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas\\_raciais/default\\_raciais.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/default_raciais.shtm)>. Acesso em: 15 mai. 2015.

5 Disponível em: <[http://www.nytimes.com/2010/01/06/nyregion/06harlem.html?pagewanted=all&\\_r=1](http://www.nytimes.com/2010/01/06/nyregion/06harlem.html?pagewanted=all&_r=1)>. Acesso em: 22 mai. 2015.

Ao falar da relação entre a imagem e o espectador, Jacques Aumont (2005) ressalta que o espectador deve ser tratado como parceiro ativo da imagem e que o trabalho de reconhecimento é se identificar, ao menos em parte, com alguma coisa que se vê, ou pode ser vista na sua realidade. A imagem age sobre o espectador em uma relação de fluxo contínuo, em que ele pode rememorar fatos da sua vida e/ou da história por ele conhecida.

Além da questão social do contexto, existe, portanto, a psicanalítica, que é na qual a teoria da identificação se fez mais presente. A partir dos anos 1960, especialmente na década de 70, as teorias psicanalíticas de interpretação cinematográfica ganharam força. Neste cenário, surgiram elaborações diversas, baseadas, por exemplo, nas analogias entre filme e sonho, entre o prazer do espectador e seu voyeurismo, ou ainda entre a experiência do espectador de cinema e o processo de constituição do sujeito durante o chamado “estágio do espelho”, que serviu de base para a distinção elaborada por Jean-Louis Baudry (2003) entre identificação primária e secundária no cinema. O estágio do espelho, assim denominado por Jacques Lacan, é uma fase do desenvolvimento infantil na qual se crê que o indivíduo adquire a capacidade de reconhecer a imagem do próprio corpo ao vê-la refletida no espelho. A partir daí, Baudry (2003) traça um paralelo entre a percepção visual da criança e a condição do espectador na sala de cinema.

Sem dúvida, a sala escura e a tela rodeada de preto como um cartão de pêsames, já apresentam condições privilegiadas de eficácia. Nenhuma circulação, nenhuma troca, nenhuma transfusão com o exterior. Projeção e reflexão se produzem num espaço fechado, e aqueles que nele permanecem, sabendo-o ou não (mas não o sabem), ficam agrilhoados, capturados ou captados [...]. E o espelho, enquanto superfície reflexiva, é uma superfície quadrada, limitada, circunscrita. [...]. Sem dúvida, o caráter paradoxal da tela-espelho do cinema é que ela reflete as imagens, e assim a ambiguidade permanece, pois a imagem que ela reflete não é a imagem da “realidade” (BAUDRY, 2003, p. 395).

As ideias de Baudry influenciaram muitas abordagens com vieses psicanalíticos que se seguiram, como as de Laura Mulvey (2013), Judith Mayne (1993) – estas duas considerando especialmente o modo feminista de leitura fílmica. David Bordwell (2005) fez uma retrospectiva de algumas teorias que exerceram grande impacto nos estudos cinematográficos entre 1975 e 1995. Em relação aos estudos sobre o público, sintetizou:

Para Stephen Heath, o cinema canaliza o desejo oferecendo identificações através do olhar – o registro do imaginário –, reguladas pelas operações de estruturação e diferenciação do simbólico. Para Christian Metz, os códigos cinematográficos orientam a pulsão escopofílica e criam uma identificação com a câmera e com o ego do espectador como sujeito transcendental, exclusivamente perceptivo. Para Laura Mulvey, o cinema clássico mobiliza a escopofilia por meio do voyeurismo, do fetichismo e do narcisismo. Em outra variante, conhecida desde então como “teoria do dispositivo”, o cinema provoca uma regressão a um sentido infantil de plenitude análogo àquele produzido pelo que Lacan denominou a fase do espelho (BORDWELL, 2005, p. 31-32).

Janet Staiger (1992) fez uma didática separação entre os estudos de textos e os de recepção. As análises textuais, segundo ela, concentravam-se no texto, ignorando o contexto. Os estudos de recepção, por outro lado, procuraram compreender a interpretação dentro do contexto histórico e cultural do espectador, ou seja, foram além de meras interpretações de textos.

De forma semelhante à Staiger, Paul Ricoeur (2012) diz que a “boa interpretação” deve começar pela contextualização do autor e da obra, passando pela interpretação do texto que deve responder às questões: Quem fala? Para quem fala? Em que contexto? Por quê? E, finalmente, o que leva um espectador a determinada sensação e conseqüente reação a uma obra?

Uma estética da recepção não pode incluir o problema da comunicação sem incluir o da referência. O que é comunicado é, em última instância, para além do sentido de uma obra, o mundo que ele projeta e que constitui seu horizonte. Neste sentido, o ouvinte ou o leitor o recebem de acordo com a sua própria capacidade de acolhimento (RICOEUR, 2012, v. 1, p. 132).

Sem dúvida, a dificuldade em definir o público de uma obra cinematográfica e, mais ainda, seu contexto de recepção, é um percalço para os analistas, ao tempo em que pode enriquecer a análise. Tomando o espectador-aluno do Instituto Steve Biko como receptor de *Preciosa*, é possível fazer um estudo de recepção localizado, com diversos pontos de convergência entre espaços geográficos distintos e um contexto social próximo.

### **Harlem, Nova York, Estados Unidos.**

A história de *Preciosa* é dura e triste. Tudo é trágico naquele ambiente, onde diversas formas de violência imperam, inclusive o descaso.

Filmado em cores escuras, só nos sonhos de Preciosa é que aparecem cores vivas e alegria no seu semblante, que carrega um olhar soturno, quase sempre voltado para baixo, claro reflexo da sua desesperança. Em diversas passagens violentas, Preciosa sonha. Ela quer ser uma artista famosa, branca, de cabelos lisos. Em seus sonhos ela é uma estrela, que distribui beijos e autógrafos. O público dos seus sonhos chama seu nome com entusiasmo, e não aos gritos como faz sua mãe.

A figura abaixo ilustra três cenas que se relacionam diretamente. No alto, à esquerda, Preciosa, após ser derrubada no chão por garotos do bairro, sonha que é uma cantora que está no palco enquanto um rapaz lambe sensualmente sua orelha. Na outra imagem, à direita, ela volta à realidade: está caída no chão e quem lambe sua orelha é um cachorro. Em baixo, novamente a imaginação, porém com elementos de realidade. Preciosa se vê cantando em um animado e glamoroso coro da igreja, com seu filho recém-nascido no colo e, atrás dela, o rapaz da primeira foto – fictício – segurando o cachorro da segunda foto – real. Esta última cena ocorre logo após ela ser expulsa com violência – física e psicológica – da casa da sua mãe com seu bebê. Os sonhos de uma vida de holofotes ocorrem quando ela está no limite da humilhação, ou seja, com frequência.

O encontro com a professora Blue Rain, na escola que Preciosa passa a frequentar, enriquece sua vida, mas não pode mudar o que já está feito:

Figura 2 – Preciosa em três momentos. Sonho, realidade e sonho com realidade.



os abusos do pai, a filha com Síndrome de Down, o outro filho, também fruto de incesto, as agressões da mãe e diversas humilhações ao longo de apenas 16 anos de vida. Ela terá que lidar com seu passado e com seu presente de jovem negra, pobre, analfabeta, mãe de dois filhos e obesa. Sua obesidade é retratada de forma contextualizada, pois algumas vezes a mãe a força a comer e em outras surge Preciosa ansiosa por comida, como a tentar preencher um vazio que não tem fim.

Essas tragédias pessoais da protagonista formam um conjunto no qual é difícil encontrar alguma esperança, mas a atenção dada pela Sra. Rain a Preciosa traz à história um sopro de alegria. E vem através da educação. Por educação, entenda-se “educadores”. Não somente professores que ensinam matérias, mas especialmente profissionais que estejam atentos ao contexto dos alunos, principalmente em grupos marginalizados. Resgatar a autoestima costuma ser a palavra de ordem. No início do filme, Preciosa diz que queria ter um namorado de pele clara, que seu cabelo “fosse bom” e sonhava em aparecer na capa de uma revista. penteando-se, ela se imagina loira, com “cabelos bons” quando olha no espelho. Ao comentar com a professora que desejava ter a pele branca, os cabelos lisos, A Sra. Rain diz que ela deve se sentir feliz como é. Há um momento marcante, no início desta relação: a professora pede às alunas que digam o que sabem fazer, em que atividades elas são boas. Preciosa diz que não é boa em nada. Sra. Rain insiste: “mas todo mundo é bom em alguma coisa”. Relutante, Preciosa diz que sabe cozinhar. Pensa um pouco e confessa, aliviada e com um leve sorriso, que nunca tinha falado na sala de aula daquela maneira. A professora pergunta como ela se sente, e ela responde: “Aqui. Me sinto aqui”.

Figura 3 – Preciosa antes e depois da nova escola.



A figura abaixo mostra, à esquerda, Preciosa entediada e isolada na sala de aula da primeira escola. À direita, sua alegria com a companhia das novas colegas dentro do hospital, logo após o nascimento do seu segundo filho.

No decorrer do filme, a relação entre professora e aluna vai se estreitando. Expulsa violentamente da casa da mãe quando volta do hospital com o segundo filho, é a Sra. Rain quem a abriga, e, para a surpresa de Preciosa, a professora é lésbica e divide a casa com sua companheira. Preciosa surpreende-se com a homossexualidade da professora, porque sua mãe sempre falava que homossexuais eram pessoas más, assim como dizia, insistentemente, que os estudos eram perda de tempo. Ela não tinha outra referência. Quando a professora lhe conta que também tem problemas com sua própria mãe, Preciosa pensa: “tem gente que tem luz. Que vive em um túnel e que a única luz vem da própria pessoa, que mesmo quando escapa do túnel continua brilhando para os outros”. A sensação de pertencimento permeia todo o processo de amadurecimento de Preciosa. Não era só ela quem tinha problemas familiares. Não só ela no mundo tinha dificuldades para aprender. Além do acolhimento e do afeto, veio a identificação. Ao final do filme, a mãe tenta, através da assistente social, uma reconciliação com a filha. Conta para a profissional que os abusos do companheiro – pai da Preciosa – começaram quando a filha tinha três anos. Preciosa ouve este relato nervoso e emocionado da sua mãe, que mistura dor, amor, ódio, mágoa e violência, e diz que nunca mais quer vê-la. Vai embora e segue com os dois filhos pela rua, mostrando um sorriso de esperança. No final do filme, a frase: “Dedicado a todas as garotas preciosas do mundo”.

Sobre o tema, Sapphire (2010, s/p) diz:

As pessoas me perguntam: é uma história sobre a obesidade, abuso ou raça? Na verdade, o que é realmente é sobre o poder transformador da alfabetização. No final do filme, Preciosa ainda é preta, ainda é pobre e ainda é gorda, mas o que mudou é que ela pode ler e escrever e começou a se reinventar. Ela deixou seu ambiente doméstico abusivo, percebendo-o estúpido e inútil, para abraçar uma visão positiva do seu futuro. [...] E claro que é a minha história também. Uma pessoa abusada pode se capacitar por meio da linguagem, da literatura e da escrita. Eu fiz o mesmo. Treze anos atrás eu plantei uma semente, e agora esta grande árvore veio. Que agora já é uma árvore.

## **Pelourinho, Salvador, Brasil**

Como foi dito, o Instituto Steve Biko faz um trabalho educacional com ações afirmativas voltadas especialmente para o combate ao racismo.

Com sede no bairro do Pelourinho, em Salvador, Bahia, ministra aulas para o pré-vestibular, visando ao ingresso de alunos negros e carentes nas Universidades, sendo que, aos poucos, suas atividades foram se expandindo. Mesmo no pré-vestibular, a função dos educadores sempre foi além de oferecer as disciplinas exigidas nos exames, pois paralelamente às aulas regulares, cada aluno recebe um curso de formação para a cidadania ministrado na disciplina Cidadania e Consciência Negra (CCN), que busca elevar sua autoestima através da valorização de sua ancestralidade e a ampliação do conceito de cidadania.

Estima-se que o pré-vestibular Steve Biko, ao longo dos seus 22 anos de existência, tenha contribuído para o acesso de mais de mil estudantes negros ao ensino superior. Atualmente, o Instituto possui diversos programas, entre eles o OGUNTEC, um conjunto de ações destinadas ao fomento à ciência e tecnologia, que tem como público alvo estudantes afrodescendentes oriundos das escolas públicas estaduais; intercâmbios diversos; e o Direitos Humanos e Antirracismo (DHAR), um programa criado em parceria com o Ministério da Justiça, que procura fortalecer a luta contra o racismo na Bahia através de atividades formativas para jovens afrobaianos com idades entre 16 e 21 anos. Com duração de cinco meses, o DHAR proporciona aos alunos a discussão de temas relacionados à cidadania, direitos humanos, ancestralidade e diversidade cultural, através de palestras, dinâmicas de grupo e atividades lúdicas como o teatro e a música. Existem outros programas no Instituto, tanto fixos quanto sazonais <sup>6</sup>.

Na foto abaixo, uma atividade feita com os alunos chamada *Ressignificação do Pelourinho*, que fez parte da programação que comemorou os 22 anos da Biko. Durante a manhã do dia 19 de julho de 2014, estudantes das turmas Mãe Hilda Jitolu e Nelson Mandela, acompanhados do historiador Rogério Santos, levaram os alunos a um passeio pelo bairro do Pelourinho, com o propósito de mostrar a importância de espaços locais que reconstruem a memória da população negra da cidade de Salvador.

Coerente com seu objetivo de inclusão, os alunos do Instituto são predominantemente jovens, negros, de baixa renda, residentes em Salvador. Há um equilíbrio entre homens e mulheres. É comum ver meninas iniciando os estudos chegando com cabelos quimicamente alisados e, no decorrer

---

<sup>6</sup> Informações disponíveis em: <<https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=Instituto+Steve+Biko&btnG=&l=>>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

Figura 4 – Passeio dos estudantes do Instituto Steve Biko pelo bairro do Pelourinho



das aulas, soltarem, orgulhosas, seus cachos. Em diversos depoimentos, os alunos contam suas histórias de vida, mostrando o antes e o depois do contato com este tipo de abordagem educacional. Existe, inclusive, um bom número de estudos acadêmicos sobre o Instituto e sua influência na formação sociocultural e educacional de diversos alunos e ex-alunos. Como afirma Hanna Arendt (1972, p. 247):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Segundo Mazzotta (2003), a busca fundamental do homem pela liberdade, no plano individual, e pela igualdade de direitos e de oportunidades, no espaço social, fortalece a construção da sua identidade. A importância das comunidades locais e regionais não pode ser ignorada ou diminuída

na elaboração, discussão e entendimento das políticas sociais públicas. Nem sempre as políticas públicas disponíveis dão conta da heterogeneidade de identidades, considerando diversos contextos muitas vezes negativos à aprendizagem. Apesar de Mazzota se referir aqui apenas ao cenário brasileiro, existem muitos pontos de convergência entre o Harlem e o Pelourinho, nos quais este pensamento deve se transformar em ações. Ações afirmativas.

Os dois bairros possuem uma população predominantemente negra e marginalizada. Não é objetivo neste trabalho tratar desta questão, inclusive porque o Instituto Steve Biko tem sua sede no bairro do Pelourinho, mas alunos e professores moram em diversos bairros, não só no Pelourinho. De qualquer forma, é bom lembrar que existem semelhanças entre o lugar fictício de Preciosa – não tão fictício assim, pois a personagem é ficcional, mas o espaço geográfico e tudo o que ele representa não é – e a escolha do bairro do Pelourinho para a sede do Biko, desde sua fundação, uma vez que, embora turístico e cheio de charme, o Pelô, como é chamado, sofre com a criminalidade, com problemas de limpeza urbana e tráfico de drogas<sup>7</sup>.

A iniciativa de levar os setenta alunos para assistir Preciosa decorreu da proposta de inclusão associada à educação, o que este filme mostra muito bem em diversas passagens, especialmente nas cartas trocadas entre Preciosa e sua professora, que insiste para ela não deixar os estudos ao ter seu segundo filho. A Sra. Rain lembra à aluna o perigo de se tornar dependente do seguro pago pelo governo, citando como exemplo a vida da mãe de Preciosa, que se resumia a assistir televisão, fumar, beber e comer. A professora também sugere que Preciosa dê os filhos para adoção, a fim de que as crianças – e a mãe – tenham uma vida melhor, e coloca os estudos como a única oportunidade de qualidade de vida para aquela moça.

Os debates no Instituto que se seguiram à projeção emocionaram. A identificação com os percalços da protagonista foi imediata, exatamente no viés apontado por Baudry (1983) sobre o espectador na sala de cinema e a identificação com a obra. Como disseram Ricoeur (2012), Bamba (2013) e Staiger (2002), o contexto do espectador deve ser considerado nos estudos da recepção. E qual o contexto, os fatores pretéritos de muitos alunos antes do contato com a Biko? De baixa renda e negros em sua maioria, parte deles não encontrava possibilidades de estudar e fazer laços bem amarrados com

---

7 Sugestão de leitura: <[http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/203431/1/azu\\_etd\\_11875\\_sip1\\_m.pdf](http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/203431/1/azu_etd_11875_sip1_m.pdf)>. Acesso em 22 mai. 2015.

sua raça e ancestralidade. Apesar de Salvador ser uma cidade onde a maioria da população é negra, a negação desta identidade e os ideais de branquitude<sup>8</sup> assolam a cabeça dos jovens, como a de Preciosa. Embora se trate de uma instituição que inclui a cultura nas suas atividades, o cinema é uma das poucas atividades culturais que os alunos da Biko não têm à disposição. Não é barato e não é fácil conseguir entre os exibidores sessões não pagas. Muitas vezes os filmes são passados em sala de aula, mas no caso de Preciosa – Uma História de Esperança foi possível levar os alunos a uma sala de cinema para assistirem-no logo após o seu lançamento. Assistir desta forma a um filme que fazia relação com a questão racial através da identidade, do pertencimento e que dava ênfase ao papel do educador foi excepcional, tanto para os alunos quanto para os professores.

## Considerações Finais

Passados cinco anos dessa experiência com *Preciosa*, um dos fundadores do Instituto, Silvio Humberto Passos Cunha, conta que este filme ainda perpassa diversas discussões sobre racismo, identidade, pertencimento e educação em sala de aula. Isso ocorre porque muitos se veem no filme, como em um espelho (CUNHA, 2015, s/p) – ou na personagem Preciosa, ou em na Sra. Rain, ou em outros personagens, inclusive porque quase todos são negros. O diretor, Lee Daniels, também é negro. A escritora de *Push* é negra e bissexual. Há, nesta relação espectador/obra, caminhos que se cruzam, identidades que se reconhecem. O efeito multiplicador dessa experiência vai bem além dessas 70 pessoas. Sem dúvida, um bom exemplo de recepção pelo viés da identificação, que pauta também as análises sociológicas e psicológicas.

---

8 Sobre a dimensão do sentimento de “branquitude” sugiro a leitura de SILVA, A. C. **Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade.** Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-06.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

## Referências

ARENDDT, H. **A crise na educação: III e IV.** Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972.

AUMONT, J. **A Imagem.** Campinas: Papyrus, 2005.

BAMBA, M. (Org). **A Recepção Cinematográfica.** Teoria e Estudos de Casos. Salvador: EDUFBA, 2013.

BAUDRY, J. Cinema: Efeitos Ideológicos Produzidos pelo Aparelho de Base. In: XAVIER, I. (Org). **A Experiência no Cinema: antologia.** Rio de Janeiro: Graal, 1983. p.383-394.

BORDWELL, D.; THOMPSON, K. **A arte do cinema: uma introdução.** Campinas: Unicamp, 2013.

BORDWELL, D. Estudos de cinema hoje e as vicissitudes da grande teoria. In: Ramos, F. P. (Org). **Teoria Contemporânea do Cinema – Pós- estruturalismo e filosofia analítica.** Volume I. p. 25-70. São Paulo: Editora Senac, 2005.

HEDEGARD, D. **Racialized Cultural Capital and Inequality: A Comparative Study of Blackness in Brazil's Tourism Market.** Estados Unidos: University of Arizona. 2011. Disponível em: <[http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/203431/1/azu\\_etd\\_11875\\_sip1\\_m.pdf](http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/203431/1/azu_etd_11875_sip1_m.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

MAYNE J. **Cinema and Spectatorship.** London: Routledge, 1993.

MAZZOTTA M. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. **Movimento: Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense.** Educação Especial e Inclusiva. N. 7, p. 11-18. Niterói: EdUFF, 2003.

MORIN E. **O cinema ou o homem imaginário.** Lisboa: Moraes, 1970.

MULVEY, L. Prazer Visual e Cinema Narrativo. In: XAVIER, I. (Org). **A Experiência no Cinema: antologia.** Rio de Janeiro: Graal, 2013. p. 437-453.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa.** V. 1. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ROBERTS, S. **No Longer Majority Black, Harlem Is in Transition**. Estados Unidos: The New York Times. 2010. Disponível em: <[http://www.nytimes.com/2010/01/06/nyregion/06harlem.html?pagewanted=all&\\_r=0](http://www.nytimes.com/2010/01/06/nyregion/06harlem.html?pagewanted=all&_r=0)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

SAPPHIRE. **How author created film character Precious through her own sexual abuse**. [13 jan. 2010]. Londres: Evening Standard. Meio eletrônico. Disponível em: <<http://www.standard.co.uk/lifestyle/how-author-created-film-character-precious-through-her-own-sexual-abuse-6735992.html>>. Acesso em 15 jan. 2015. Entrevista concedida a D. Cohen.

SILVA, A. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M., (Orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-06.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

STAIGER, J. **Interpreting films: studies in the historical reception of american cinema**. Princeton: University Press, 1992.

## Filmografia

PRECIOSA: Uma História de Esperança. Direção: Lee Daniels. Produção: Lionsgate (US), Lee Daniels Entertainment (US), Smokewood Entertainment Group (US). Produtores executivos: Lisa Cortes, Tyler Perry, Oprah Winfrey. Intérpretes: Gabourey Sidibe, Mo’Nique, Paula Patton, Mariah Carey, Lenny Kravitz. Roteiro: Geoffrey Fletcher. Lionsgate, 2009. DVD (110 min).

## Websites

[www.stevebiko.org.br](http://www.stevebiko.org.br) . Acesso em 15 mai. 2015.

[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) Acesso em 15 mai. 2015

# Todo audiovisual pode ser educativo: a comunicação sensível a partir do metáforo<sup>1</sup>

Vanessa Matos dos Santos<sup>2</sup>

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG

## Introdução

Os audiovisuais têm sido utilizados como forma de proporcionar a sensação de aproximação entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, bem como para facilitar a disseminação de conceitos e para a simulação de experiências diversas. Soma-se a isso o fato de que o audiovisual permite que se pense em diferentes formas de apropriação da mensagem comunicacional, através de diferentes sentidos. Tal potencial do audiovisual tem feito com que sua utilização tenha sido cada vez mais intensa em diversos contextos. A ideia de um audiovisual educativo como sendo aquele material produzido e disponibilizado para fins estritamente educacionais, ainda que seja desenvolvido com os propósitos mais nobres, tem levado a um empobrecimento e subutilização destes valiosos recursos. Assume-se, neste artigo, que todo e qualquer audiovisual pode ser educativo, superando o suposto antagonismo criado entre audiovisuais educativos x audiovisuais não educativos (podendo estes ser de entretenimento, opinativos, informativos, etc.).

---

1 Trabalho originalmente apresentado no DT 6 – Interfaces Comunicacionais no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Processo PEP-00732-15. Texto revisado e com ajustes para esta publicação.

2 Docente do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), MG, com atuação também na Pós-graduação. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, SP. Mestre em Comunicação pela Unesp, Bauru, SP, e doutoranda em Meios e Processos Audiovisuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). E-mail: vanmatos.santos@gmail.com.

Avançar neste enfoque pressupõe compreender que tal assunção está ligada ao pensamento ocidental que racionalizou o mundo e instaurou relações dúbias ao compreender o conhecimento como separação entre ideia e fato, sujeito e objeto, espírito e corpo, intelecto e olho. Tentar direcionar o olhar de um Sujeito para um audiovisual que foi arbitrariamente catalogado como “educativo” constitui-se em uma forma primeira de negar todo o potencial destes materiais. Estes materiais, assim como todas as coisas, mostram-se em suas texturas, vieses, dobras, frestas, etc. tal como são. As coisas é que se mostram e que revelam. Partindo de uma perspectiva fenomenológica, não se assume, portanto, a perspectiva de explicar o fenômeno posto que explicar significa rotular a coisa e encaixá-la forçosamente em categorias pensadas por nós (ato artificial) e, portanto, fora do objeto (da coisa). Em vez disso, busca-se descrever o fenômeno. Descrever pressupõe “abordar o fenômeno da perspectiva do homem que o vivencia tal como ele se apresenta à consciência” (CARMO, 2000, p. 22). É preciso valorizar o inconsciente, o irrefletido. Tudo aquilo que existe como conhecimento em nossa consciência passou, antes, pela nossa percepção. A sensação não obedece às normas, regras do intelecto, de forma que os atos inconscientes predominam sobre os conscientes. Não se reflete sobre tudo a todo momento. Percebe-se, antes de pensar. Sente-se, abre-se para o mundo, desabrocha-se. A reflexão é, portanto, sempre posterior à experiência vivida. Para sentir, é necessário desprender-se das regras, dos roteiros preestabelecidos, das amarras. Os audiovisuais apresentam o potencial de alcançar e despertar a sensibilidade e, desta forma, auxiliar na difícil tarefa de desprender-se dos sentidos preestabelecidos externamente. Isso acontece porque, enquanto arte, o audiovisual representa uma forma de libertação do olhar e do sentido. Ao abrir-se, o Sujeito pode enfim sentir e conhecer não porque está *externo* ao outro, mas porque *é* o outro, porque não é mais possível distinguir entre vidente e visível.

Nesta perspectiva, assume-se também que esta abertura ao outro só ocorre mediante a comunicação. Comunicação é algo muito maior, livre de materialidade. Trata-se de algo que se estabelece, entre outros aspectos, na relação com o outro, no princípio da alteridade, no movimento. Seguindo este raciocínio e buscando permitir que a Comunicação – enquanto ciência – alcance o que Marcondes Filho (2010) chama de maioria, um espaço específico da Comunicação, é necessário admitir que a comunicação só é possível mediante a realização de um acontecimento que, por sua vez, é caracterizado pelo corte, pela ruptura que, paradoxalmente, é capaz

de introduzir vida na relação porque implica numa mudança real e importante do que éramos e do que nos tornamos após essa “quebra”.

Os acontecimentos são também únicos e implicam em situações singulares que ensejam verdadeiros movimentos de liberdade. A construção de uma narrativa audiovisual calcada em uma comunicação metapórica reflete a dinâmica dos acontecimentos, sem roteiros prévios, seguindo o fluxo natural da relação.

Vistos sob esta perspectiva, pode-se assumir que os audiovisuais acabam sendo subutilizados e a catalogação “educativos” pouco tem acrescentado ao debate em prol de uma educação mais abrangente e emancipadora. Neste sentido, o presente artigo trabalha o sentido dos audiovisuais sob a perspectiva da comunicação como ruptura e do mergulho no sensível de Merleau-Ponty.

## 1 Audiovisuais e Educação

O potencial de abrangência dos meios de comunicação de forma geral pela educação foi desde muito cedo reconhecido e utilizado para os mais diversos propósitos, desde propagandas manipuladoras e persuasivas até objetivos mais abrangentes como a Educação. Esse reconhecimento dos meios se tornou mais evidente a partir do rádio e, em seguida, o cinema e a televisão consagraram o poder de influência e persuasão dessa forma de comunicação.

No início do século XX, pouco tempo após a invenção do cinema, filmes começaram a ser utilizados pedagogicamente nas escolas. A partir desse momento, várias pesquisas foram sendo desenvolvidas com a finalidade de verificar o potencial pedagógico dos filmes que, além de oferecerem uma nova forma de ver o mundo, também possibilitavam novas formas de aprendizagem (WITTICH; SHULLER, 1979).

Aos poucos, duas correntes foram se forjando com relação à participação dos audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem. A corrente norte-americana propagava uma concepção intuitiva do audiovisual, sendo que os principais expoentes, Wittich e Schuller, defendiam a impressão sensorial como base da aprendizagem. Enaltece-se apenas um dos sujeitos do processo: o professor. Os materiais audiovisuais precisam ser interpretados pelos professores, sendo, portanto, recursos do professor e não necessariamente do aluno. Nesta mesma linha de raciocínio, é possível localizar os

trabalhos de Kieffer e Cochran (1962), com a publicação de manuais de técnicas audiovisuais. Os audiovisuais – e o cinema como sua melhor expressão – poderiam ser eficientemente empregados se fossem ressignificados pelos professores.

A corrente francesa, por sua vez, tinha em Robert Lefranc (1980) seu principal difusor. Em muitos aspectos, a escola francesa supera a norte-americana, principalmente pelo estudo da imagem por si mesma e seus mecanismos de significação. Essa tradição fica evidente quando visualizamos que, durante muito tempo, os estudos de Teoria de Imagem eram embasados, sobremaneira, nos estudos de Roland Barthes. Ainda assim, essa corrente não conseguiu superar o aspecto de que as mensagens audiovisuais deveriam ser decodificadas pelos professores em sala de aula. Nesse sentido, pouco ou quase nenhum espaço é reservado para o aluno. É importante, no entanto, destacar os trabalhos de Dieuzeide (1965) que coloca o professor no papel de mediador, permitindo certo espaço para o aprendiz.

Até então, sendo de linha norte-americana ou francesa, os teóricos compreendiam que as mensagens seriam resultantes de processo de abstração, oriundo da sensação e da percepção. Os audiovisualistas, que também tinham tal visão a respeito da imagem, igualmente receberam duras críticas. A imagem não é a cópia – menos ainda exata – da realidade. Essa concepção foi ficando mais clara à medida que os meios de comunicação foram se desenvolvendo e os pesquisadores superavam a ideia de receptor passivo. As mensagens midiáticas começaram a fazer parte do cotidiano dos alunos e o que exigia novos estudos que revisitassem questões antigas. A despeito do questionamento acerca de como os audiovisuais poderiam ser eficientemente utilizados em sala, o foco central desloca-se para a forma ou os mecanismos que tornam a aprendizagem possível por meio das mensagens midiáticas (e aqui se inserem os audiovisuais).

No Brasil, a dinâmica de uso dos audiovisuais com propósitos educativos não foi muito diferente. Segundo Franco (2010), as projeções de imagens em movimento já haviam chegado ao Brasil em 1896. As implicações da integração entre cinema e educação já estavam postas em movimentos que apontavam a necessidade de renovação da educação escolar no Brasil, como por exemplo, o Movimento da Escola Nova, consolidado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Nesse contexto, a integração entre cinema e educação era vista como uma importante alavanca para o desenvolvimento e progresso do Brasil. Estes movimentos, ancorados no ideal de uma educação justa e igualitária para homens e mulheres, culminaram com a criação do

Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE)<sup>3</sup> em 1937. As atividades do INCE foram encerradas em 1990, após uma série de mudanças e iniciativas que pouco (ou nada) valorizavam as artes e a cultura conduzidas pelo governo Collor.

A utilização dos audiovisuais em sala de aula, no contexto brasileiro, foi marcada pela lógica da repetição e não necessariamente pelo potencial de apropriação estético que estes materiais poderiam oferecer. Os audiovisuais (e o cinema) estavam se configurando, cada vez mais, como ferramentas (no sentido puramente técnico) do professor em sala de aula. Ao aluno estava reservada a tarefa de apenas “absorver” o conteúdo exibido. A formação de professores para a utilização dos meios de comunicação em sala de aula<sup>4</sup> começou a ser incentivada por diversos programas dos governos federal, estadual e até mesmo alguns municipais notadamente a partir da década de 1990, quando a internet passou a possibilitar novas dinâmicas sociais, culturais, laborais e econômicas. Ainda assim, a questão de uma apropriação estética sensível parece continuar sendo ignorada para dar lugar a uma inserção midiática pautada no que Franco (2014) caracteriza como paradigma acumular/repetir.

O contexto das sociedades contemporâneas implica, necessariamente, em uma mudança nas formas de apreender o mundo e apropriar-se dele. Para a autora, não existe mais a necessidade de acumular conhecimento. Ao contrário disso, o cenário atual – marcado pela conectividade – exige dos Sujeitos novas habilidades que se traduzem no paradigma selecionar/

---

3 Sobre o legado deixado pelo INCE, Franco (2010, p. 14) relata que: “ao contrário de muitas iniciativas renovadoras que duram pouco e acabam sem deixar rastros, o INCE deixou uma produção de mais de 500 filmes sobre as mais variadas temáticas e nos mais variados formatos, tanto pelas criações geniais de Humberto Mauro, quanto pela integração ao seu acervo de inúmeras produções de outros cineastas”.

4 A temática dos meios de comunicação na sala de aula tem merecido, cada vez mais, a atenção de educadores e comunicadores. Esse movimento, no entanto, não é novo, visto que algumas propostas pioneiras já haviam sido documentadas na França, por exemplo, com Celestin Freinet, que utilizava o jornal em sala de aula, definindo inclusive uma nova pedagogia para o meio de comunicação jornal escolar. O objetivo de Freinet era dar voz aos alunos e proporcionar a eles uma nova forma de expressão por meio do jornal escolar. Nesse sentido, o meio de comunicação poderia desenvolver, além da autonomia, também o senso crítico dos aprendizes. No Brasil, Paulo Freire (1987) também se dedicou a estudar a leitura crítica do mundo (e esta passa pelos meios de comunicação) como forma de alcançar o desenvolvimento da autonomia.

articular. Isso implica em saber realizar buscas e selecionar conteúdos que estão, cada vez mais, ao alcance dos dedos.

O contexto exposto até aqui permite compreender, pelo menos, no caso brasileiro, as razões que levaram ao enclausuramento da criatividade no uso dos audiovisuais em sala de aula. As propostas que envolviam o uso dessas linguagens e de seus suportes tecnológicos já vinham acompanhadas de manuais que determinavam, de antemão, divisões no tratamento dos temas, duração dos vídeos, disposição de equipamentos e arquitetura geral, de forma que essas regras “longe de sugerir à criatividade cinematográfica parâmetros produtivos, tornavam-se ‘camisas-de-força’ empobrecedoras e determinantes da ‘chatice’ do cinema educativo” (FRANCO, 1988, p. 46).

A compreensão e o respeito à natureza sensório-afetiva da linguagem cinematográfica para a associação com os temas da educação era constantemente ignorada para dar lugar às propostas que se pautavam pela repetição monológica de conteúdos. O audiovisual, neste caso, era apenas o suporte para o conservadorismo já verificado nas salas de aula. As particularidades intuitivas da linguagem audiovisual em si, que permitiriam novas apropriações e percepções, eram sumariamente ignoradas.

Soma-se ao preconceito inicial de muitos professores em utilizar estes materiais em contextos educativos, o fato de não existirem políticas públicas que incentivassem formação de professores para a utilização destes materiais como existia a ideia de que era indispensável haver uma produção audiovisual voltada para a educação. Só com ela seria possível associar cinema e educação.

Deslocando a discussão para o polo da produção dos audiovisuais, o que se verifica é que, principalmente em virtude das novas tecnologias e do alto índice de conectividade para o qual tem caminhado o Brasil, somos conduzidos a um contexto cada vez mais colaborativo. A emergência de novos formatos e conteúdos nem sempre contemplados com boa qualidade estética, mas com um alto índice de acessos, a exemplo de vários vídeos caseiros do YouTube, demonstra que existe uma imensa curiosidade por conhecer o que o outro produz, faz, etc. Não por acaso, proliferam as plataformas que permitem ao usuário disponibilizar seu próprio conteúdo, haja vista os blogs pessoais, educacionais, profissionais, etc. Interessa-nos, no entanto, apreender até que ponto, de fato, os audiovisuais comunicam algo. O cenário até aqui exposto corrobora o pensamento de que o maior desafio implicado na produção dos audiovisuais está justamente em re-pensar e apreender o fenômeno comunicativo. Botões que respondem aos estímulos

são cotidianamente classificados como “interativos”, como se o simples fato de sinalizar uma ação correspondesse ao complexo processo que enseja a comunicação. Assumimos, portanto, que sinalizar não é comunicar (MARCONDES FILHO, 2010).

## 2 A Comunicação

Comunicação é algo muito maior, livre de materialidade. Trata-se de algo que se estabelece, entre outros aspectos, na relação com o outro, no princípio da alteridade. Seguindo este raciocínio e buscando permitir que a Comunicação – enquanto ciência – alcance a maioridade, como diz Marcondes Filho (2010), é necessário entender que o específico da comunicação só é possível encontrar mediante a realização de um “acontecimento” que seja capaz de realizar um corte, uma ruptura que, paradoxalmente, introduza vida na relação ao encaminhar uma mudança radical no que éramos e no que nos tornamos após essa “quebra”. Os acontecimentos são também únicos e implicam em situações singulares que ensinam verdadeiros movimentos de liberdade.

A construção de uma narrativa audiovisual que favoreça uma comunicação metapórica deve refletir a dinâmica dos acontecimentos, sem roteiros prévios. Essa dinâmica foi expressa, ainda que não com este nome, em *Crônica de um verão*,<sup>5</sup> quando Edgar Morin e Jean Rouch desenvolveram um audiovisual que se desenrolava com base em uma única pergunta feita para diferentes Sujeitos. As respostas e as discussões estão (e estavam) calçadas em uma ótica metapórica.

Nesse sentido, essa lógica enseja uma nova dinâmica de pesquisa científica que, diferente de uma visão polarizada entre objetividade e subjetividade, emissão e recepção, significação e sentido, ocorre no “entre” (MARCONDES FILHO, 2010). Assumir essa visão implica assumir que a comunicação se processa no “durante”, numa lógica que busca atingir o sensível, o único, o irreproduzível de cada experiência.

Em situações educacionais, os audiovisuais são geralmente utilizados para dinamizar o aprendizado e, não raro, também são utilizados como

---

5 *Chronique d'un été* (1960), documentário realizado em Paris, França, por Edgar Morin e Jean Rouch e que se tornou referência do chamado “cinema verdade”.

potencializadores do processo comunicacional. Entretanto, a comunicação pode estar muito distante dali. A constante busca pelo “formato ideal” criou uma situação que não privilegia a execução de propostas comunicacionais efetivas, mas sim fórmulas prontas alinhadas com os progressos técnicos do momento. Tanto esta situação é real, que muito tem sido despendido financeiramente em projetos audaciosos do ponto de vista tecnológico que pouco ou nada alteram na realidade do Sujeito. Há ainda materiais que sequer conseguem atingir os objetivos pedagógicos propostos porque ignoram o sentido básico da relação.

É preciso considerar que existe um ponto intangível na compreensão dessa problemática que diz respeito justamente à identificação do sensível e culmina na necessidade de causar uma ruptura, uma quebra. É preciso tocar o Sujeito, mexer e alterar algo em sua estrutura afetivo-cognitiva para estabelecer a comunicação genuína, efetiva. Interessa-nos aqui, especialmente, a concepção de comunicação assumida por Marcondes Filho (2010). Ao invocar o modelo emissor-receptor, o autor menciona que o primeiro é capaz de emitir sinais que só se efetivarão em comunicação a partir do ponto de vista do receptor.

Um filme ou um recurso audiovisual educativo pode comunicar algo se literalmente desestabilizar o sistema do Sujeito, se provocar a reflexão e fizer com que ele saia do lugar comum. O audiovisual, neste sentido, além de permitir uma experiência estética renovadora, também possibilita o exercício da alteridade, da reorganização de si mesmo.

Assumir esta perspectiva pressupõe, em consequência, apreender que a comunicação não pode, portanto ser massificada, de um único e amplo significado. O significado, por sua vez, está ligado a uma concepção semiótica. Aqui, estamos tratando do sentido que se forma junto com o Acontecimento comunicacional. Este, por seu turno, é único e nenhum ser humano pode transferi-lo, pois apenas ele – Sujeito que experiencia a comunicação, a vivência com a alteridade – é capaz de saber a amplitude da provocação que o acontecimento lhe causou.

## 2.1 O metáforo

Diferentemente da pesquisa clássica ou tradicional, a pesquisa que assume a comunicação como um Acontecimento pressupõe a necessidade de re-escrever os caminhos e revisitar os temas em função do novo contexto,

mas sobretudo, em função do momento. A comunicação se passa neste momento, no “durante”, no “entre”. Assim, a ideia de métodos preestabelecidos e constantemente aplicados, facilmente reproduzíveis, não cabe na perspectiva da compreensão dos audiovisuais.

Essa assunção fica mais evidente quando compreendemos a afirmação de Marcondes Filho (2008, p. 151-152), para quem a comunicação deve ser sentida, vivida. Para ele “‘sente-se’ a comunicação, é preciso participar dela para investigá-la, não existe investigação a posteriori, nesse caso ela é história, sociologia, antropologia, estudo de algo passado, portanto, morto”.

O “vivo” está justamente na ausência de um método fixo, definitivo, fechado, asséptico. Ao pesquisador cabe descobrir formas de olhar e estudar o objeto que, nesta perspectiva, não será esgotado. A compreensão do objeto reside em um momento, em um contexto. Quantas vezes se olhe para o mesmo objeto, tantas vezes será preciso reconstruir e redescobrir formas distintas de observá-lo. A mente precisa estar aberta para os movimentos constantes do mundo. Tais movimentos são únicos e irreproduzíveis, passíveis de percepções que também serão únicas.

Nesse sentido, mais que a mera recepção de conteúdos por meio dos órgãos dos sentidos – visão típica do empirismo –, interessa-nos destacar a percepção no sentido defendida por Merleau-Ponty. Para ele, a percepção não é uma representação fria, apreendida pelos órgãos dos sentidos. Igualmente, a percepção em Merleau-Ponty é um acontecimento da existência, com características corpóreas. A percepção está calcada na experiência se um Sujeito que olha para o objeto, sente-o, torna-se parte dele. O corpo, por sua vez, realiza a percepção no movimento. A imobilidade o deixa confuso, atrofiado, preso (MERLEAU-PONTY, 1999).

Ao direcionarmos nosso olhar para o objeto, colocamo-nos na posição de quem deseja habitar o objeto, de forma que “as sensações aparecem associadas a movimentos e cada objeto convida à realização de um gesto, não havendo, pois, representação, mas criação, novas possibilidades de interpretação” (NÓBREGA, 2008, p. 142). A obra de arte, neste sentido, é o local que possibilita frestas para experiências perceptivas mais intensas. Neste sentido, importa ter clara a noção de visível e invisível em Merleau-Ponty. Para o filósofo, é importante também o espaço dos vazios, visto que estes também são constituintes do todo e são capazes de despertar no sujeito sensações diversas.

Para Merleau-Ponty, os objetos, as coisas só existem na medida em que o Sujeito os percebe. A percepção, por sua vez, não pode ser concebida de acordo com os ditames da ciência. A percepção é sentida e não existem

métodos prévios estabelecidos para tal, não existe um caminho a ser trilhado. O sujeito percebe, o sujeito sente de sua forma, de sua maneira. Isto posto, o audiovisual só vai existir se o Sujeito assim o perceber. Tal percepção, por sua vez, só é possível mediante o mergulho no sensível. Para Merleau-Ponty, não há como observar o fenômeno de fora. A percepção só se processa à medida que o Sujeito passa a fazer parte do objeto e com ele mistura-se, não sendo mais possível separar quem toca e quem é tocado. O ser é o mundo e o corpo se dissolve na carne no mundo porque dele é parte integrante.

O audiovisual tem a propriedade de atingir camadas mais profundas do ser humano e possibilitar formas outras de aprendizado que não apenas aquele que foi planejado pelo professor. A percepção é individual e intransferível. Não se empresta a percepção para o outro. Desta forma, perceber é uma conquista e todos os Seres são capazes desta conquista mediante a liberdade do espírito.

Observar estes movimentos pressupõe compreender a comunicação como ruptura que leva ao salto qualitativo. O audiovisual, portanto, pode ser percebido pelo outro à medida que é capaz de comunicar algo, à medida que consegue tocar o Sujeito. No que se refere ao pesquisador destes fenômenos, não se objetiva compreender, mas apreender. Nem tudo pode ser compreendido, posto que repousa na subjetividade, no mundo sensível. Fica claro, portanto, porque a concepção clássica de método não oferece mecanismos de apreensão destes fenômenos. Enquanto o método aprisiona, o metáporo liberta o pesquisador para também sentir e capturar o acontecimento.

O pesquisador do metáporo precisa, também, despir-se de um pensamento preestabelecido e estar aberto para observar os movimentos do novo, assumindo um papel de espectador do mundo (DANTAS, 2012). Este espectador, em sendo parte do mundo, também é o mundo e é atravessado por linhas, vetores e sensações únicas em situações únicas. O corpo, neste caso, precisa estar aberto, inacabado para ter condições de ser atravessado pelo novo e permitir novas construções (MERLEAU-PONTY, 1999). A relação constrói o objeto e não o contrário. A base é o acontecimento comunicacional que, por sua vez, pode ser compreendido pelas características de novidade, efemeridade, movimento e imprevisibilidade.

Se por um lado a aceção do metáporo possibilita pesquisas antes impossíveis sem essa visão, por outro também impõe desafios de um objeto que não é controlado. Ou seja, “o objeto não é conhecido nem conceituado; não permanece por muito tempo; não está parado, estacionado ou

‘congelado’; e não avisa quando irá acontecer novamente” (MARCONDES FILHO, 2008, p. 1). Ainda assim, existem formas de operacionalização do metáporo, terminologia utilizada em substituição a “método”, que enseja um caminho determinado que deve ser seguido. O metáporo, por seu turno, opera pelos poros, um espaço, uma passagem que me permite visualizar o Acontecimento comunicacional que, por sua vez, deixa-se ver. O pesquisador não visa apreender, capturar ou dissecar. Ao contrário disso, ele busca vivenciar e sentir o fenômeno.

O pesquisador do metáporo conta, portanto, não com um método específico, mas sim com formas de operacionalização que se traduzem, em essência, em linhas mestras que norteiam a postura do pesquisador mediante o objeto em questão. Sua busca não é o significado, mas sim o sentido, o sensível que só é despertado diante de uma comunicação de ruptura. O Acontecimento, condição essencial para que isso ocorra, não tem um sentido, mas ele é um sentido, isto é, ao estudar o acontecimento, estamos colocando em cena o acontecimento como um todo, no momento em que ocorre, independentemente de sua duração. O pesquisador, nesta perspectiva, pode (e deve) se abrir ao fenômeno, desprovido de amarras metodológicas. Sua sensibilidade, seu olhar e sua abertura para pensar em movimento são essenciais para mergulhar em uma pesquisa metapórica. É requerido do pesquisador do metáporo uma grande habilidade para narrar e registrar os acontecimentos. A linguagem, neste caso, pode ser um entrave, vez que nem tudo que se vivencia pode ser expresso em palavras, textos, etc.

É preciso estar aberto para a apreensão instantânea do fenômeno. Esta necessidade repõe a importância da intuição intelectual, ou seja, “fatos que antecedem e que sucedem a intuição sensível” (MARCONDES FILHO, 2010, p. 254). A intuição intelectual pode ocorrer antes ou após a intuição sensível, de acordo com o objeto em questão. Isso vai depender da temporalidade metapórica definida por Marcondes Filho (2010, p. 254) como “uma temporalidade estendida marcada pelos picos de êxtase”. Esses picos correspondem à intuição sensível e correspondem ao momento da virada, ao momento de ocorrência do fenômeno que justifica a afirmação de ocorrência da comunicação genuína que possibilita a ruptura e a marca de algo que atravessa o Sujeito, que rompe, que violenta, que choca.

Esta virada, a transformação que choca, violenta, pode acontecer nos primeiros instantes da relação como no caso de uma emoção forte ou mesmo no cinema, e os efeitos serão sentidos em momentos posteriores. Neste caso, a intuição intelectual se processa no depois, de modo que algo permanece

ressoando no Sujeito, transformando-o após a exibição de uma obra cinematográfica, por exemplo. Mas, em situações educacionais, o sentido é diferente.

Na vivência educacional, por exemplo, as informações são jogadas formando a intuição intelectual, até que num momento, ocorre a intuição sensível, que cria o sentido, portanto, o pico intuitivo ocorre no final, quando as mudanças se manifestam pela persistência e continuidade de elementos (DANTAS, 2012, p. 12).

Os audiovisuais têm o potencial de possibilitar picos de êxtase tanto no início (enquanto obra cinematográfica) quanto no final (enquanto processo educativo) da relação. Daí sua importância e necessidade de investigação sob um novo viés que permite compreendê-los como mais que elementos técnicos no caso do ensino. Além do mais, trata-se de uma iluminação e ponto de resistência para romper com a lógica fria de produção e veiculação desses materiais. Na década de 1980, Franco (1988) já denunciava a “chaticice” dos audiovisuais educativos. Talvez esta seja a possibilidade de apreender o que de fato toca e estabelece comunicação nestes materiais tão caros à educação, possibilitando formas outras de percebê-los e efetivamente senti-los em suas tessituras, dobras, formas, vieses e sombras.

## Considerações finais

A investigação metapórica consiste em sentir, vivenciar e registrar. Deixar-se contaminar pela intuição sensível que marca o Acontecimento. Abre-se, portanto, uma fresta que permite ao pesquisador registrar elementos outros que antes eram ignorados pela lógica metodológica rígida.

Por não ter passos fixos, o diferente não precisa (e nem deve) ser ignorado. Ao contrário disso, ele auxilia na compreensão do fenômeno. O procedimento de estudo das investigações dos acontecimentos comunicacionais deve se deter ao exame de sua própria ocorrência. Não existe uma concepção de meta a ser alcançada ou caminho a ser percorrido. Conceber a investigação da Razão Durante, por meio do metáporo, liberta o pesquisador para o exercício do olhar e resgate de sua própria subjetividade. O saber é sempre provisório e o percurso é eterno. O território é liso, caracterizado pelo encontro único de fios, linhas e vetores num ponto único da existência dos seres. Por esta razão, diferentemente do que apregoavam as teorias clássicas, a comunicação não é algo que possa ser transferido, compartilhado, comungado

por todos. É preciso que exista um momento específico de abertura entre os seres. Nesse momento específico, que não pode ser congelado – ele se dá no “durante”, no “entre” – é possível sentir o Outro, apreender o inapreensível, superar a lógica do corpo material para atingir um clímax mais profundo, eclipsando-se no imaterial. O objetivo da identificação do acontecimento não é apreender ou compreender. Trata-se, antes, de vivenciar algo radicalmente novo que é capaz de possibilitar saltos qualitativos na relação, possibilitando identificar e descrever um acontecimento que, por sua vez, deixa-se ver e observar numa única ocorrência.

Durante muitos anos, o potencial dos audiovisuais (o cinema, por excelência) para a educação foi considerado refém da alcunha “educativo”. Essa designação estava (e em muitos países ainda está) ligada a um material produzido com fins específicos, acompanhado de um manual de uso ou estratégias pedagógicas. Essa concepção, formatada e antiquada, revela, na verdade, propostas que muito mais aprisionam do que libertam a criatividade humana.

Vale destacar que, no contexto brasileiro, Franco vem desenvolvendo, há cerca de 40 anos, a concepção de que qualquer audiovisual pode ser educativo, não dependendo de uma ideia formatada, previamente pensada e já fechada. O aspecto educativo reside, pois, na relação única que se estabelece na exibição de um audiovisual, corroborando a assertiva de que “o que é educativo não é o filme, o cinema. Educativo é o momento de conexão entre o espectador e o filme. O que pode resultar dessa interação vai depender do estado do espectador, do momento psicológico e emocional em que ele está” (FRANCO, 2013, s/p).

Ao espectar (colocar-se como espectador de uma obra), o Sujeito sofre transformações, e isso é educativo. Não importa quantas vezes se assista a um filme, a obra é sempre nova, pois que “a alma do homem e da sociedade são revisitadas e reinterpretadas em cada exibição” (FRANCO, 2013, s/p).

Nesse sentido, o audiovisual proporciona uma descoberta do próprio Sujeito, num movimento que pode culminar em um Acontecimento comunicacional que enseja um salto qualitativo tanto do ponto de vista comunicacional quando educativo. No que se refere à pesquisa envolvendo os audiovisuais educativos, a proposta do metáforo possibilita uma abertura nunca antes visualizada: o pesquisador pode ser sensível e perceber o fenômeno, o Acontecimento comunicacional quer seja durante uma exibição ou mesmo durante a produção de um material educativo. A transformação aqui ocorre tanto para quem produz quanto para quem é espectador desses

materiais. Não se trata, portanto, de uma produção fria ou mesmo datada cronologicamente, visto que “as grandes e eternas obras cinematográficas, quanto mais antigas possam ser ou futuristas pareçam, tem (sic) um tom de obra filosófica audiovisual, pois nos dão estímulo para pensar e compreender o passado e o futuro” (FRANCO, 2013, s/p). Cabe, portanto, a constatação de que a afirmação da autora estabelece conexão direta com o objetivo maior da Educação que é possibilitar ao homem, iluminado pela compreensão de seu passado e futuro, vislumbrar e experienciar a liberdade do Ser.

## Referências

- CARMO, P. S. **Merleau-Ponty**: uma introdução. São Paulo: Educ. 2000.
- DANTAS, E. Apresentando o Metáporo, o meio de estudar a comunicação como Acontecimento. **Anais do X Congresso da LUSOCOM – Comunicação, Cultura e Desenvolvimento**, 2012.
- DIEUZEIDE, H. **Les Techniques audio-visuelles dans l’Enseignement**, col. Nouvelle Encyclopédie Pédagogique. Paris: Presses Universitaires de France, 1965.
- FRANCO, M. O cinema jamais foi mero entretenimento. Ouro Preto – MG. *Revista Pontocom* (jul 2013). Disponível em: <http://revistapontocom.org.br/entrevistas/o-cinema-jamais-foi-e-ou-sera-mero-entretenimento>. Acesso em 06 ago 2013. Entrevista concedida a Marcus Tavares
- \_\_\_\_\_. Hipótese-cinema: múltiplos olhares. In: **Revista Contemporânea de Educação** – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. RJ., v.5, n.9. janeiro/julho 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/artigos/>>. Acesso em: 9 nov 2012.
- \_\_\_\_\_. Linguagens audiovisuais e cidadania. **Comunicação & Educação**, São Paulo, (91: 32 a 35, maio/ago), 1997.
- \_\_\_\_\_. Cinema e educação. In: **Imagem/Tecnologia/Educação**, nº 1, ago/out de 1989, p. 46-9, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Escola audiovisual**. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.

KIEFFER, R. E.; COCHRAN, L. W. *Manual of audio-visual techniques*. Prentice-Hall, 1962.

LEFRANC, R. *Las técnicas audiovisuales al servicio de la enseñanza*. Buenos Aires: El Ateneo, 1980.

MARCONDES FILHO, C. **Para entender a comunicação: contatos antecipados com a nova teoria**. São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Princípio da razão durante**, vol.III, tomo 5, “O conceito de comunicação e a epistemologia metapórica”. São Paulo, Paulus, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, E.; ROUCH, J. **Crônica de um verão**. (filme / obra cinematográfica), 1961.

NÓBREGA, T. P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, 13, 141-148, 2008.

WITTICH, W. A.; SCHULLER, C.F. **Instructional technology: its nature and use**. 6ª ed. Harper & Row Publishers, 1979.

# Fruição do audiovisual no ambiente escolar em tempos de hiperconexão. A apropriação das linguagens midiáticas na educação<sup>1</sup>

*Soraya Maria Ferreira Viera<sup>2</sup>*

*Luana Casilho Moreira<sup>3</sup>*

*João Mateus Cunha Diniz Arantes<sup>4</sup>*

*Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG*

## Introdução

Cada vez mais convivemos em um mundo em que a produção de linguagem leva em conta a multiplicidade de sistemas e processos sógnicos relacionados simultaneamente. Neste ambiente, a visualidade, em especial a das imagens em movimento, ganha força como forma de comunicação privilegiada. Apesar do barateamento dos equipamentos que facilitam esta prática, acreditamos que, no contexto escolar, principalmente da rede pública, essa linguagem não é devidamente explorada no sentido de estimular a formação crítica, reflexiva e expressiva dos estudantes.

Compreendemos que a produção audiovisual pode levar o indivíduo a descobrir o seu entorno e a si próprio através da criação de narrativas

---

1 Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação, Congresso INTERCOM, Rio de Janeiro, 2015. Texto revisado e com ajustes para esta publicação.

2 Profa. Dra. da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Facom/UFJF), membro permanente do Programa de Mestrado em Comunicação da Facom, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagens, Redes e Ambientes Imersivos e faz parte da Rede Interuniversitária Euroamericana de Investigação (Rede Alfamed). E-mail: sovferreira@gmail.com.

3 Graduado em Comunicação Social pela UFJF. E-mail: joaocunha13@hotmail.com

4 Estudante de graduação no 8º período do curso de Jornalismo da Facom/UFJF, bolsista do Programa de Educação Tutorial da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (PET/SESu/MEC). E-mail: luanacasilho@gmail.com.

que utilizem uma linguagem complexa e que exigem, para sua realização, um sujeito ligado de maneira multirreferencial à realidade que o cerca. Saber lidar com os desafios que este sistema de signos impõe é prerrogativa para a nova geração.

Em tempos da hiperconexão, em que o acesso a vídeos é crescente, presenciamos tanto o consumo como a produção e veiculação intensa de conteúdos audiovisuais por parte de jovens e adolescentes. Este processo é característico das novas gerações e define uma nova etapa do desenvolvimento das narrativas midiáticas, constituída por consumidores que são, ao mesmo tempo, produtores. Ferrés (2014), abordando a questão do dinamismo dos novos processos comunicacionais denomina esses agentes de *prosumidores*.

Essas novas ferramentas permitiram que os diferentes tipos de linguagens e formatos, que vão desde a fotografia e os telejornais, passando pela publicidade e pelo cinema, fossem integradas no ambiente do ciberespaço, possibilitando inúmeros modos de produzir e divulgar histórias.

Muitos destes jovens, que são nativos digitais, já estão imersos em um ambiente que favorece o desenvolvimento das competências que estão em jogo quando o assunto é produzir linguagens audiovisuais, seja para postar, curtir, denunciar, disseminar ou para divulgar informações via novos ambientes digitais. Neste panorama, é de fundamental importância pensar e discutir o papel da educação midiática e a possibilidade da criação de novas diretrizes pedagógicas que deem conta das transformações em curso.

## **Mídia-educar: A apropriação da linguagem midiática**

Linguagem é tudo que nos faz estar atuante, agindo e revendo nossas crenças e aplicações no mundo prático. Linguagem é tudo que pode estar no âmbito das comunicações, tudo o que diz respeito à significação, à sensação e ao modo especial, singular, pelos quais esses elementos se apresentam. Enfim, por meio da linguagem, podemos averiguar como se dão as interseções de conhecimentos existentes na dinâmica de construção da representatividade dos jovens em suas comunidades.

As perguntas que formulamos, junto aos alunos do Ensino Médio, durante o processo orbitam em torno das questões que permeiam a linguagem, a representação social e a prática da produção audiovisual. Como se dá esta troca de conhecimento? Como a linguagem constrói representações? Como podemos construir metodologias eficazes para apreender e dar forma

a este rico mundo que nos rodeia ao compartilharmos saberes? Como configuramos nossas práticas? Qual o alcance da metodologia para a criação de produtos de comunicação?

Crystal (1997) sintetiza que nas diversidades de mediações e signos existentes para exprimirmos nossos sentidos para as coisas atuantes no mundo, é que encontramos o desenvolvimento daquilo que dá forma e conhecimento para tudo que se apresenta, ou seja, a linguagem e o pensamento. Vejamos:

Mas, como é próxima a relação entre linguagem e pensamento? É usual vermos esta questão de dois modos em dois extremos. Primeiro, temos a hipótese que a linguagem e o pensamento são entidades completamente separadas, distintas e a outras vê como sendo dependente uma da outra. No extremo oposto, há a hipótese de que a linguagem e o pensamento sejam idênticos e não é possível uma forma de pensar racional sem o uso da linguagem. A verdade parece existir em algum lugar entre essas duas posições (CRYSTAL, 1997, p. 16).

Talvez faça sentido retomar a questão das possibilidades sinestésicas contidas nos meios e nas linguagens multimídiaicas, em que a imagem ganha infinitas e aleatórias manipulações dadas com o mundo virtual, e parece coabitar, cada vez mais, o imaginário e a busca de uma totalidade da experiência cognitivo-sensorial que foi, de algum modo, capturada pela cultura letrada.

O valor dos meios técnicos está, justamente, em introduzir um tipo de semiótica que corresponda a um código semelhante ao nosso e que possa combinar informações, traduzindo o conhecimento em um sistema sógnico organizado em linguagem. A ideia de educar através da prática do audiovisual leva em conta que o mundo só é possível de ser representado através da mediação da linguagem, e de que as linguagens estão no mundo e nós nelas (SANTAELLA, 1981).

Com a revolução tecnológica e a convergência midiática abordada por Jenkins (2009), há um movimento de confluência de linguagens. Os meios técnicos, suas funções operacionais e as mídias, passam a se entrelaçar e a ser condensados em novas linguagens hibridizadas. Esse deslocamento promove uma transformação do comportamento do público, que, como dito anteriormente, passa a atuar na qualidade de *prosumidor*, tornando o consumo um processo coletivo e participativo.

Sob essa perspectiva, torna-se essencial discutirmos as novas formas de educação e aprendizagem, agora mais ajustadas às complexidades

sociais e culturais vivenciadas pelos cidadãos hiperconectados. Para Maria Luiza Belloni (2009, p. 10), a apropriação das linguagens midiáticas e das tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional é imprescindível:

a escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso a estas máquinas está gerando.

No processo de incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação na esfera social, destaca-se a grande popularização dos dispositivos móveis digitais. Os dados de uma pesquisa realizada em 2014<sup>5</sup> revelam que aproximadamente 43 milhões de brasileiros acima de 12 anos acessam a internet por meio de *smartphones* ou *tablets*. Nenhuma tecnologia anterior alcançou uma adesão tão expressiva em um curto período de tempo como as mídias móveis. A partir da interação por meio desses artefatos surgiu uma nova modalidade de comunicação que reconfigurou a relação entre indivíduo, lugar, tecnologia e informação: a comunicação ubíqua.

Com origem nas ciências da computação, o conceito de ubiquidade, hoje, está sendo incorporado às pesquisas em cibercultura. De acordo com Araújo (2003), a computação ubíqua refere-se à junção de aspectos da computação móvel e da computação pervasiva. A primeira consiste na mobilidade física das tecnologias, ou seja, o usuário pode levar seu computador para onde desejar. Na computação pervasiva, a mobilidade se dá no âmbito das conexões, a tecnologia consegue abarcar-se no ambiente, detectar outros dispositivos e promover a comunicação entre eles. Os sensores e sistemas inteligentes são típicos dessa modalidade. Já a computação ubíqua, por sua vez, é a síntese e a incorporação dos avanços tecnológicos de ambas, com a mobilidade de uma e a funcionalidade da outra.

Na comunicação, a ubiquidade faz referência aos dispositivos móveis e à interação possibilitada por eles. Além da mobilidade que há algum tempo nos foi conferida por algumas tecnologias como o celular e o notebook, a

---

5 Pesquisa realizada pela F/Nazca Saatchi & Saatchi em parceria com o Datafolha. Disponível em: <<http://datafolha.folha.uol.com.br/mercado/2014/01/1400618-43-milhoes-de-brasileiros-acessam-internet-por-dispositivos-moveis.shtml>>.

ubiquidade permite ao usuário portar tanto o aparelho quanto a conexão, é o movimento de interconexão tecnológica e sua onipresença; a mobilidade virtual somada à física, isto é, a hiperconexão.

Lúcia Santaella (2013) argumenta que, com essa profunda mudança, transformamo-nos, também, em seres ubíquos. “Estamos, ao mesmo tempo em algum lugar e fora dele. Tornamo-nos intermitentemente pessoas presentes-ausentes. Aparelhos móveis nos oferecem a possibilidade de presença perpétua, de perto ou de longe, sempre presença” (SANTAELLA, 2013, p. 16).

A autora propõe, então, um modelo de abordagem pedagógica no contexto da ubiquidade, denominado “aprendizagem ubíqua”, partindo do princípio de que a aprendizagem diz respeito ao “processo dinâmico e ativo que produz modificações cognitivas e comportamentais, relativamente duradouras” (Idem, p. 289) e o caráter ubíquo é referente ao processo de interação proporcionado pelos dispositivos móveis.

Esse modelo de aprendizagem foge ao paradigma da educação formal e linear. Os processos cognitivos e sensoriais estimulados por ele são desenvolvidos espontaneamente, de maneira caótica, fragmentada e inadvertidamente (SANTAELLA, 2013), adequando-se melhor às complexidades atuais e ao novo padrão de consumo. O ambiente, a inclusão, a coletividade e a construção da cidadania, como veremos mais à frente, são valorizados nessas novas práticas.

A linguagem midiática e as novas tecnologias de informação potencializam os processos de cognição e construção do conhecimento e oferecem um material abundante, cheio de alternativas a serem exploradas no contexto educacional, não podendo ser ignoradas pelas novas políticas públicas e atores sociais.

## O Projeto – Aprender e Cooperar

A fim de pensar nestas novas possibilidades de interação criadas a partir da apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e de que modo essas ações estão ligadas ao processo de construção do conhecimento e formação da cidadania, é que o Programa de Educação Tutorial (PET) da Faculdade de Comunicação (Facom) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), desenvolveu um projeto de formação do saber audiovisual em escolas públicas de Ensino Médio de

Juiz de Fora (MG). A ação foi realizada entre agosto de 2013 e abril de 2014 e contou com a participação de sete discentes integrantes do PET/Facom, dois professores coordenadores e 12 jovens de três escolas públicas estaduais centrais da cidade.

O objetivo do projeto foi oferecer a estes alunos as bases para a criação de produtos de comunicação audiovisuais, articulados ou não às redes sociais digitais, de modo que eles se tornassem aptos a prosseguir com essas práticas após o encerramento das atividades. Procuramos também estimular a reflexão sobre os anseios e perspectivas dos grupos sociais aos quais estão inseridos, questionando e construindo valores por meio da linguagem audiovisual.

Outro ponto importante do projeto foi a ideia de aprender cooperando, assegurando e sistematizando a experiência da fruição da linguagem midiática. Desenvolvendo, assim, a cultura audiovisual nas escolas através da promoção de situações em que o debate e a produção levassem à reflexão sobre a necessidade da participação do indivíduo em seu meio social.

Durante a realização do projeto, estabelecemos estratégias de aproximação para a realização de mini narrativas com temáticas locais, a partir de visões globalizantes da linguagem; sem se limitar às velhas formas de aprendizagem do conteúdo, ampliando o processo de aquisição de conhecimento, diálogo e escuta entre os participantes do processo.

Destacamos, também, a relevância do projeto enquanto possibilidade de formação acadêmica e social dos integrantes do grupo PET/Facom. Além da relação semanal que estes puderam estabelecer com a comunidade externa e os alunos das escolas selecionadas, a iniciativa propiciou aos bolsistas –, muitos deles com atividades de pesquisa relacionadas à educação e ao audiovisual, a oportunidade de aprofundarem seus conhecimentos nessas áreas e na elaboração e condução de oficinas temáticas.

## Metodologia e resultados parciais

O grupo, por meio de leituras preliminares e vivência prática na condução de oficinas desenvolvidas para a proposta citada, objetivou criar uma metodologia própria para a abordagem e discussão da linguagem audiovisual, focado em quatro pilares: ouvir, ver, fazer, refletir.

O processo didático desenvolvido a partir desses quatro conceitos-chave pode ser resumido da seguinte forma: primeiro osicineiros escolhidos para o dia faziam uma breve exposição sobre determinado conceito

do audiovisual, explicando sua importância, relacionando-o a outros temas pertinentes e a aplicações práticas (momento do ouvir). Após esse primeiro contato, eram exibidos exemplos de filmes, comerciais e videoclipes que faziam uso do conceito em questão (momento do ver). Passada a exposição teórica, os alunos iam a campo realizar na prática os conhecimentos adquiridos (momento do fazer). O último passo consistia em rever os trabalhos feitos em grupo dando sugestões, discutindo novas formas de articulação e repercutindo os diferentes olhares apresentados (momento do refletir).

Como já destacado, neste processo focalizamos o desenvolvimento de mininarrativas audiovisuais que tivessem como objetivo consolidar etapas de aprendizado, reiterando temas debatidos no espaço das oficinas. Entendemos como mininarrativas, vídeo-cenas, de até dois minutos, que articulem uma lógica causal, constituindo uma narrativa coesa.

Ao final do projeto, a partir de uma demanda dos próprios alunos, optamos por realizar um curta-metragem como produto final. Apesar de complexa, a proposta se mostrou muito proveitosa. Sob a supervisão dos bolsistas, os próprios alunos tiveram a oportunidade de coordenar as principais funções envolvidas na execução de uma obra audiovisual, como desenvolvimento do argumento e do roteiro, produção, captação de áudio, direção e operação de câmera. O processo de filmagem durou duas semanas e o resultado foi o curta-metragem intitulado *Transição*, que discute, misturando cenas de ficção e passagens documentais, o problema do *Bullying* nas escolas.

Com este projeto, construímos um conhecimento local-colaborativo, fomentando questões atuais através do olhar dos jovens que vivenciam estas práticas nas escolas públicas e dos universitários, que visam formular e expressar, por meio das linguagens, suas competências e habilidades. Ao mesmo tempo, a iniciativa nos fornece pistas sólidas para desenvolver estratégias metodológicas para o ensino do audiovisual.

## Produção audiovisual, competências midiáticas e cidadania

O desenvolvimento de uma didática própria que leve em consideração os elementos singulares da linguagem audiovisual é um dos assuntos mais debatidos na área de educação para as mídias. Neste panorama, as iniciativas que envolvem a discussão e a produção acadêmica sobre a literacia midiática ganham cada vez mais destaque. Segundo Borges (2013, p. 50),

no contexto europeu, diversos projetos têm sido desenvolvidos desde os anos 1980 a fim de definir uma agenda comum de promoção da literacia midiática. O estudo sistematizado da literacia midiática tem início a partir de algumas iniciativas da Unesco relacionadas com a educação para as mídias.

A partir deste período de projetos embrionários, o debate sobre o tema já amadureceu significativamente e, em diversos países, principalmente do cenário europeu, vem se desenvolvendo iniciativas periódicas para a implantação de marcos que balizem as políticas públicas na área.

De acordo com Borges (2013), dentre essas iniciativas, atualmente destaca-se a ação da Comissão Europeia, que desde novembro de 2000, dentro do escopo da Agenda de Lisboa, tem financiado projetos e workshops sobre a literacia midiática, no sentido de ajudar as organizações e os profissionais de diversos países europeus a estabelecer contatos e criar redes de trocas de conhecimentos e experiências.

Em 2006, a Comissão Europeia também estabeleceu o *Media Literacy Expert Group* com o objetivo de analisar e definir os objetivos e as tendências da literacia midiática; ressaltar e promover boas práticas e propor ações para o campo. Em 2011, um novo projeto, intitulado *Expert Group on media literacy in schools*, foi formado a fim de promover a inclusão da literacia midiática nos currículos escolares das escolas europeias.

Outro grupo que se destaca na atuação em países indo-americanos e europeus é a Rede Interuniversitária Euroamericana de Investigação (Rede Alfamed). O projeto, desenvolvido por meio de uma cooperação internacional entre diversas universidades, pretende contribuir de maneira inovadora para o mapeamento de competências midiáticas e o desenvolvimento de ações que as ampliem. Esta iniciativa inclui trabalhos de pesquisadores argentinos, brasileiros – da qual fazemos parte –, colombianos, chilenos, equatorianos, espanhóis, italianos, portugueses e venezuelanos.

Feito um breve panorama histórico dos estudos na área, faz-se necessário uma definição do termo em questão. O Jornal Oficial da União Europeia<sup>6</sup> de 2012 (p. 393 ), define literacia como uma

---

6 Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ%3AC%3A2012%3A393%3A0001%3A0004%3APT%3APDF>> Acesso em 08-06-2015>.

competência crucial para a vida, habilitando cada cidadão a desenvolver capacidades de reflexão, expressão oral, espírito crítico e empatia, e impulsionando a evolução pessoal, a autoconfiança, um sentido de identidade e a plena participação numa economia e sociedade digital e do conhecimento.

Para Borges (2013), o objetivo da literacia midiática é aumentar o conhecimento sobre os diversos formatos de mensagens midiáticas presentes na vida contemporânea e ajudar os cidadãos a compreender a maneira como as mídias filtram percepções e crenças, formatam a cultura popular e influenciam as escolhas individuais. O desenvolvimento das competências midiáticas deve habilitar os agentes sociais para o pensamento crítico a fim de que possam tornar-se consumidores sensatos e produtores de informação.

Neste sentido, os pesquisadores da área têm se unido na elaboração das principais competências práticas e teóricas que estariam envolvidas no processo de capacitação plena em literacia midiática. De acordo com Ferrés (2007), competência é um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes que são considerados necessários para se realizar uma determinada tarefa, e que podem ser transferidos e aplicados em situações distintas.

O autor afirma, ainda, que a eficácia do processo didático neste contexto midiático depende, em grande medida, da criação de sistemas de avaliação e de pontos de conhecimento chave. O primeiro passo para a criação desta avaliação ampla é a definição precisa dos conhecimentos e habilidades que estão envolvidos no fazer-compreender da dinâmica das produções midiáticas (FERRÉS, 2007).

Um dos conhecimentos mais fundamentais neste contexto, imprescindível quando tratamos do grupo de competências necessárias ao desenvolvimento pleno de uma literacia midiática, é a capacidade de compreender e produzir conteúdos audiovisuais. Ferrés (2007, p. 102) entende como competência audiovisual,

(...) la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. Esta competencia está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla. Hablamos de comunicación audiovisual para referirnos a todas aquellas producciones que se expresan mediante la

imagen y/o el sonido en cualquier clase de soporte y de medio, desde los tradicionales (fotografía, cine, radio, televisión, vídeo) hasta los más recientes (videojuegos, multimedia, Internet...)<sup>7</sup>.

No âmbito do projeto desenvolvido, utilizamos como base teórica para a prática do ensino-aprendizagem do audiovisual o grupo de habilidades apontado pelo autor como referência para a avaliação das competências adquiridas na área. Daí a relevância de elencarmos, no presente trabalho, quais são esses indicadores e como eles estão vinculados à prática pedagógica do audiovisual para crianças e adolescentes. Acreditamos que esse referencial teórico possa ser utilizado em um número ilimitado de experiências que apresentem semelhanças com o projeto em questão.

Ferrés (2007) afirma que o ensino do audiovisual para adolescentes de segundo grau deve ser a base para uma aprendizagem contínua, que se desenvolveria durante toda a vida do aluno, e que deve ser trabalhado em dois níveis distintos: o pessoal e o operativo.

O nível pessoal engloba o desenvolvimento da capacidade de integrar, de maneira eficiente, a emoção e a racionalidade ao consumir e produzir um conteúdo audiovisual. De acordo com Ferrés (2007, p. 102),

se trata de que sean capaces de pasar del simple placer de mirar la imagen e interaccionar con ella al de pensarla y de ahí al de pensar creando imágenes, convirtiendo la capacidad de análisis, el sentido crítico, la fruición estética y la expresión creativa en nuevas fuentes de satisfacción.<sup>8</sup>

Já o âmbito operativo visa garantir que uma pessoa competente na comunicação audiovisual seja capaz de interpretar adequadamente mensagens

---

7 A capacidade de um indivíduo para interpretar e analisar criticamente as imagens e as mensagens audiovisuais e para expressar-se de forma minimamente coerente no âmbito comunicativo. Esta competência está relacionada com o conhecimento dos meios de comunicação e com o uso básico das tecnologias multimídia. Falamos de comunicação audiovisual para nos referir a todas as produções que se expressam por meio da imagem e do som em qualquer suporte ou meio, desde os tradicionais (fotografia, cinema, rádio, televisão, vídeo) até os mais recentes (video-games, multimídia, internet...). Tradução nossa.

8 Trata-se de que sejam capazes de passar do simples prazer de contemplar a imagem e se relacionar com ela ao estágio de pensar e, ao pensar, criar imagens, convertendo a capacidade de análise, o senso crítico, a fruição estética e a expressão criativa em novas fontes de satisfação. Tradução nossa.

audiovisuais e, ao mesmo tempo, produzir essas mensagens de forma compreensível e eficaz.

Para que essas duas questões mais amplas fossem plenamente trabalhadas, desenvolvemos com os alunos as seis dimensões específicas, fundamentais no ensino-aprendizado do audiovisual, no entender de Ferrés (2007):

1) Linguagem audiovisual: o conhecimento dos códigos específicos deste tipo de linguagem e a capacidade de utilizá-los para comunicar-se de maneira criativa e eficaz.

2) Tecnológica: capacidade de reconhecer e utilizar as ferramentas tecnológicas envolvidas na criação de uma mensagem audiovisual.

3) Processos de produção e programação: reconhecimento das funções, tarefas e atores vinculados às fases de produção de diferentes tipos de produtos audiovisuais. Assim como o desenvolvimento da capacidade de distinguir a importância e as implicações desses níveis de produção em novos ambientes comunicacionais.

4) Ideologia e valores: capacidade de leitura crítica das mensagens audiovisuais e compreensão de suas dimensões ideológicas.

5) Recepção e audiência: capacidade de compreender o papel de receptor ativo, principalmente, a partir do uso das novas tecnologias digitais que permitem maior participação e interatividade.

6) Dimensão estética: capacidade de analisar e avaliar as mensagens audiovisuais do ponto de vista de suas inovações formais e temáticas, além de relacionar estas mensagens a outras produções midiáticas e artísticas.

Toda essa dinâmica ligada ao ensino da técnica, compreensão e produção do audiovisual são indissociáveis do processo de desenvolvimento dos agentes sociais que partilham esses novos saberes. Aprender a usar as novas mídias, a dominar os seus códigos e compreender os riscos e potencialidades que comportam, não só do ponto de vista técnico, mas também cultural e ético, é fundamental para a formação de cidadãos conscientes, que sejam capazes de exercer integralmente seus direitos e deveres.

Com o desenvolvimento das competências da literacia midiática, os indivíduos agregam novos elementos à sua visão de mundo, como o entendimento das relações sociais e das estruturas de poder, hoje fortemente marcadas pelo desenvolvimento tecnológico e informacional.

Cidadania que não é adquirida, mas que se constrói a partir das relações concretas, efetivas, entre membros de uma comunidade em uma sociedade cada vez mais dinâmica e múltipla, que exige dos que nela convivem

diferentes níveis de aprendizagens e os confronta diariamente com novos desafios. Como afirma Peruzzo (2006, p. 9-10),

trata-se não apenas do direito do cidadão à informação, enquanto receptor – tão presente quando se fala em grande mídia –, mas do direito ao acesso aos meios de comunicação na condição de emissor e difusor de conteúdos. E a participação ativa do cidadão, como protagonista da gestão e da emissão de conteúdos, propicia a constituição de processos educacionais, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento do exercício da cidadania.

Compreender os modelos comunicacionais do nosso século a partir de metodologias ultrapassadas não é apenas equivocada, mas pode ter graves consequências estruturais. Por isso, a urgência em capacitar os cidadãos para que possam atuar de forma ativa frente aos desafios impostos pelos novos meios. E isto vale para todas as esferas de relações sociais: famílias, escolas, empresas, política, profissionais das mais diversas áreas, jovens, adultos e idosos.

## Conclusão

A educação para um uso esclarecido e crítico dos meios de comunicação tem que ser tratada como uma dimensão autônoma da educação para a cidadania. Há muito ainda o que se fazer para extrair os melhores frutos de ações que já existem e pensar projetos novos e independentes. Essas iniciativas, no entanto, dependem, antes de mais nada, da vontade e do comprometimento da sociedade civil e de múltiplos parceiros que podem ter uma ação decisiva neste domínio da literacia dos meios. Mas, é igualmente necessário que as instâncias de decisão política assumam este objetivo nos seus programas de governo, para facilitar e estimular a ação dos atores sociais.

O objetivo dos atuais estudos ligados à literacia midiática e à promoção da cidadania é criar um amplo horizonte que sirva de base e incentivo para todas essas políticas. Que permita capitalizar as experiências e os conhecimentos adquiridos, de modo que outros possam neles se apoiar. Só assim poderemos construir metodologias que aproximem os atores sociais de seus contextos midiáticos. Principalmente no momento em que a comunicação é cada vez mais ubíqua e sua instantaneidade exige cidadãos aptos a operar com os meios e para os meios de maneira consciente, crítica, em que todas

as dimensões das competências midiáticas acima mencionadas se tornam relevantes e se dão de maneira simultânea.

A nossa expectativa é que a escola veja a prática do audiovisual como uma questão importante no processo de aprendizagem e que fomente cada vez mais essa competência junto aos alunos. Não apenas apoiando as iniciativas ofertadas seja pela universidade ou outras instituições, mas que a cultura audiovisual seja valorizada pelos próprios professores e alunos.

## Referências

- ARAUJO, Regina Borges. Computação Ubíqua, Princípios, Tecnologias e Desafios . In. Simpósio Brasileiro de Redes de Computadores, 21, Anais...Natal: UFRN, 2003. p 45-115.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BORGES, Gabriela. Qualidade e literacia midiática: um diálogo profícuo e necessário. In: **Anais...** 3º Encontro de Comunicação e Educação de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <<http://deinfo.uepg.br/~proengem/conaitec/Anais/Trabalhos/2.pdf>>. Acessado em: 22 abr. 2015.
- BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. In: NOVAES, Adauto (org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia Das Letras, 1988. p. 65-93.
- CRYSTAL, David. **Language**. Cambridge, London, 1997.
- CHALHUB, Samira. **A Metalinguagem**. São Paulo: Ática, 1998.
- DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FANTIN, Monica. Produção cultural para crianças e o cinema na escola. In: **Anais...** 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, 2003.
- FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Las pantallas y el cérebro emocional**. Barcelona: Romanya Valls, 2014.

FERRÉS, Joan. La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. **Comunicar** Revista Ibero-americana de comunicação e educação, Andalucía, ES, n.29, V.15, p. 100-107, 2007. Disponível em: <<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=29&articulo=29-2007-17>>. Acesso em: 15 abr. 2015

\_\_\_\_\_; PISCITELLI, Alejandro. La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. **Comunicar** Revista Ibero-americana de comunicação e educação, Andalucía, ES, n.19, Ed.38, p.75-82, março 2012. Disponível em: <<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-10>>. Acesso em: 13 abr. 2015

FREINET, Celestin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Arlindo. **Televisão Levada a Sério**. São Paulo: Ed. SENAC. 2000.

MORIN, Edgard. **O Enigma do Homem**. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

NAPOLITANO, Marcos. **Como Usar o cinema Na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Revisitando os conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária. In: **Anais... XXIX Congresso Brasileiro de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, 2006, Brasília. XXIX Congresso INTERCOM. São Paulo: Intercom, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. **Comunicação ubíqua**. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SCANNELL, Paddy. **For a Phenomenology of Radio and Television**. **Journal of Communication**, vol 45. n.3. Oxford: Oxford University Press, 2015.

# Contribuições dos desenhos animados para a Educação Ambiental em sala de aula<sup>1</sup>

*Iris Tomita*

*Universidade Estadual do Centro-Oeste  
(Unicentro) Guarapuava (PR)*

## Considerações iniciais

As questões ambientais têm ganhado espaço nos debates sociais provocando preocupações de naturezas diversas. Nesses debates, as relações de consumo ganham centralidade por associá-lo à destruição e ao prejuízo do equilíbrio natural. O meio ambiente vem sofrendo uma progressiva degradação, o que contribui para preocupações sobre os níveis ameaçadores que podem comprometer a qualidade de vida. O rápido crescimento desordenado da exploração de recursos naturais fragiliza o equilíbrio do ecossistema e pode desencadear uma série de consequências irreversíveis que serão sensivelmente percebidas na queda de qualidade de vida da população.

Preocupados com a situação, ambientalistas alertam que, se não houver mudanças de atitudes em relação à forma como o homem se relaciona com o meio ambiente, corremos o risco de não garantir para o futuro uma qualidade de vida minimamente sustentável.

A percepção da relação do homem com a natureza foi gradativamente distanciada, promovendo a sensação de que pequenas atitudes não fazem diferença direta na natureza. Observa-se que existe preocupação com as consequências, mas elas podem parecer distantes como problemas futuros, sem a percepção das consequências no presente.

---

<sup>1</sup> Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, 2015. Texto revisado e com ajustes para esta publicação.

Nesse sentido, lideranças nacionais e mundiais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, têm buscado esforços para organizar alternativas de políticas públicas que possibilitem a preservação da qualidade de vida, sob o risco da extinção de espécies da vida terrestre essenciais para o equilíbrio do ecossistema. Com base nesses esforços, surge a importância da Educação Ambiental, sendo considerado o meio ambiente ecologicamente equilibrado um direito preservado na Constituição de 1988, bem como é considerado um componente essencial na educação em todos os níveis de ensino.

Penteado (1994) orienta que a Educação Ambiental pode percorrer de forma transdisciplinar por todas as áreas de conhecimento escolares para possibilitar o desenvolvimento de competências para conhecer criticamente o espaço em que o aluno vive. Um dos recursos possíveis para viabilizar o acesso aos conhecimentos sobre os saberes das questões ecológicas é por meio da utilização de desenhos animados. Em busca das possibilidades proporcionadas por esse recurso midiático, procura-se por meio da metodologia de pesquisa bibliográfica e relatos de experiências adotadas verificar de que forma os elementos da linguagem audiovisual contribuem para a disseminação de conhecimentos sobre o ambiente sustentável.

## Meio Ambiente e a preocupação com a sustentabilidade

*“O meio ambiente global com seus recursos finitos é uma preocupação comum de todas as pessoas. A preocupação da vitalidade, diversidade e beleza da Terra é um dever sagrado” (Carta da Terra, 2000).*

O equilíbrio do ecossistema depende de uma relação de respeito recíproco entre todos os seres vivos que coexistem na biosfera, pois são “conjuntos articulados e organizadores de comunidades de seres que vivem e interagem em determinada região e de fatores que atuam sobre essas comunidades” (SATO; OLIVEIRA, 2010, p. 24).

A finitude dos recursos naturais que não atenderia às demandas da humanidade é gerada pelo crescimento demográfico e pelo avanço desenfreado dos processos industriais de consumo em grande escala. A degradação ambiental impulsionada pelo consumismo, pela poluição do ar gerada pela industrialização, aquecimento global, escassez de água, entre outras

degradações contribuem para o desequilíbrio da biodiversidade, comprometendo a vida no presente e no futuro.

O aumento da temperatura e as mudanças climáticas têm íntima relação com o impacto da ação humana sobre a natureza. A percepção desse impacto é sensivelmente percebida em noticiários que divulgam catástrofes geradas em diversas partes do mundo sobre as mudanças climáticas, temperaturas antes inimagináveis, tornados, ventanias, inundações e outras tragédias que geram prejuízos em diversos aspectos.

Há, nesse sentido, a necessidade de mudanças de atitude e ações individuais e coletivas para evitar o risco de comprometer o suprimento da água, o equilíbrio climático, a saúde e às necessidades indispensáveis para a sobrevivência.

## Norteadores da Educação Ambiental

Diante dos impactos gerados pela exploração dos recursos naturais, proposições que visam a promover reflexões sobre o meio ambiente são essenciais dentro do ambiente escolar, sobretudo por ser um espaço privilegiado para o debate para uma visão crítica da realidade em que se vive. Nesse sentido, a Educação Ambiental faz refletir sobre as mudanças significativas pelas quais o meio em que vivemos tem avançado. Freire (2003) alerta sobre a forma como o ser humano tem se relacionado com a natureza, a falta de sensibilidade e insensatez na forma como a natureza é degradada faz emergir e urgir ações pedagógicas de Educação Ambiental que sejam além de conteúdos, mas de conscientização sobre os valores da vida, lembrando que os seres humanos são também parte da natureza.

Nas palavras de Segura (2001, p. 43), a educação sugere troca de saberes do indivíduo com o mundo e do indivíduo com outros indivíduos e, nessa relação de trocas, o termo “ambiental” contribui para temperar as trocas no sentido de aprimorar “a percepção sobre a natureza e a forma como os humanos interagem entre si e com ela”. Ou seja, busca-se pela Educação Ambiental a formação de sujeitos a partir do intercâmbio dele com o mundo e com os outros sujeitos.

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) entende que a Educação Ambiental contribui para a construção de sociedades sustentáveis com o intuito de proporcionar acesso permanente à qualidade de vida, pautado em decretos de consolidação de secretarias especiais

sobre o meio ambiente, a exemplo do Decreto nº 73.030/1973, legislações que estabelecem a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, como a Lei nº 6928/1981, e assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996, que organiza a estruturação dos aspectos educacionais. Além do âmbito legal, há esforços de órgãos não governamentais sobre o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, como a Carta da Terra, a Agenda 21 e Fórum Global.

A Unesco e Nações Unidas instituíram o período de 2005 a 2014 como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, ao reconhecer a relevância da educação no sentido de enfrentar os desafios diante das problemáticas socioambientais. Esse reconhecimento foi fruto de um amadurecimento de ações e discussões sobre o estabelecimento de medidas para combater o aquecimento global, a exemplo do encontro que estabeleceu o Protocolo de Kyoto, em 1997, e do encontro em Copenhague, em 2009.

Embora muito bem defendido por Canclini (1996) que não podemos restringir o conceito de consumo aos seus aspectos negativos por proporcionar também o compartilhamento do repertório cultural, não podemos deixar de lembrar que o incentivo ao consumo desenfreado tem relação contexto em que o meio ambiente se encontra, tendo em vista a apropriação de bens e produtos pautada na lógica do consumo e do mercado que contribui para a aceleração de situações irreversíveis do sistema natural.

Segundo a Lei 9.795/1999, a Educação Ambiental pode ser compreendida como o processo pelo qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais voltados à conservação do meio ambiente em vista à qualidade de vida e sua sustentabilidade. A legislação vigente orienta que a Educação Ambiental é componente obrigatório em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior.

Considerando que a conscientização sobre as questões ambientais não ocorre de forma repentina, a introdução da sensibilização desde a Educação Infantil promove nas crianças o respeito pela natureza que, gradativamente, possibilita o espírito de responsabilidade e de conscientização para a sustentabilidade social, ambiental, política e ética. A LDB estabelece que:

a compreensão ambiental natural e social do sistema política, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade [...] e que o ensino fundamental e médio devem abranger, obrigatoriamente, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, em especial do Brasil.

A efetivação das práticas das diretrizes que norteiam a Educação Ambiental pressupõe o engajamento coletivo escolar para a transformação da realidade.

## **Alternativas para a Educação Ambiental na Educação Infantil**

Na década de 1990, as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais já norteavam as ações de Educação Ambiental nas escolas para a elaboração dos Projetos Pedagógicos, bem como o Parecer CNE/CP nº 2/2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental orientam ações pedagógicas que contribuam para a cidadania e para o cuidado com o meio ambiental local e global.

A Educação Ambiental que está dentro das propostas temáticas dos Temas Transversais surgiram da emergência social no ensino fundamental de favorecer a compreensão da realidade com o compromisso para a construção responsável da cidadania elegendo, além do Meio Ambiente, questões como a Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo (BRASIL, 1997).

Por ser um espaço de troca de saberes e experiências, considerando a relevância do papel singular do professor nas mediações para a formação humana, a escola é reconhecida como um rico lugar para discussões sobre os problemas sociais que envolvem a vida no cotidiano, como um espaço sustentável para envolver e estimular o comprometimento do coletivo para o alcance de atitudes e comportamentos sustentáveis.

Por essas orientações, encontramos nos recursos tecnológicos de comunicação um diálogo favorável para tratar de assuntos transversais, pois os produtos são caracteristicamente ricos em elementos interdisciplinares. Entre os diversos recursos midiáticos disponíveis para se trabalhar nas atividades escolares, os audiovisuais ganham espaço de interesse desde que a linguagem audiovisual esteja alinhada à temática trabalhada em sala de aula.

Ao lançar mão de recursos audiovisuais educacionais, deve-se considerar que sua utilização não se restringe ao domínio técnico e instrumental, pois deve, acima de tudo, favorecer a participação para a produção de conhecimentos a partir da relação aluno e meio e aluno com outros alunos, conforme previsto nos conceitos da Educação Ambiental.

Nesse sentido, a Educação Ambiental, amparada por esses recursos, deve integrar os conhecimentos numa perspectiva local e global, a fim de minimizar o pensamento de que ações individuais não fazem diferença de forma direta. A própria riqueza de elementos de análise que podem ser extraídos dos recursos audiovisuais contribui para a compreensão e aprendizagem da percepção do mundo, envolvendo sons, imagens, movimentos. Os recursos tecnológicos de comunicação promovem a interação de professores e alunos no sentido de aproximar o processo de ensino e aprendizagem do cotidiano em que o aluno está inserido.

A multissensorialidade proporcionada pelos recursos de animação, de desenhos animados tem potencial de efeitos positivos no processo de ensino e de aprendizagem, no sentido de aproximar dos alunos por recursos lúdicos. Diante dos diversos desafios que a escola enfrenta para debater as questões ambientais, a biodiversidade e as mudanças climáticas, a utilização desses recursos permite que, por palavras e imagens, pelos sons e musicalidade, pela razão e pela emoção, valores e comportamentos para a construção de uma sociedade mais sustentável sejam viabilizados.

Os debates e os comentários gerados pela animação favorecem o desenvolvimento de habilidades de comunicar, informar, deduzir, para levar o aluno a compreender a realidade em que vive. Isso leva a um olhar diferenciado sobre a educação, pois a animação estimula a criatividade e a imaginação.

Vale destacar a relevância de incluir os conteúdos relacionados à temática das questões ambientais desde a Educação Infantil, tendo em vista que já nas primeiras séries da vida escolar a sensibilidade e a percepção dos conceitos de respeito do ser humano à natureza podem ser desenvolvidas com o intuito de iniciar ações para a sensibilidade para chegar à vida adulta com a conscientização da importância do papel do aluno como cidadão responsável pela sustentabilidade.

## **Animações e Educação Ambiental na Educação Infantil: relato de experiências**

O cuidado com o meio em que vivemos e a responsabilidade por respeitar os recursos naturais são os objetivos de sensibilização esperados nas ações escolares da Educação Ambiental. Com vistas à formação de cidadãos críticos, procura-se aqui destacar experiências realizadas por professores na análise de produtos de animação sobre a Educação Ambiental voltada para as crianças.

Algumas animações disponíveis apresentam a temática para convidar crianças a participarem do debate favorecendo a sensibilização sobre as questões ambientais, a exemplo das experiências relatadas por Huerta (2014) sobre as animações de “*Wall-e*”, que apresenta uma situação em que o plano ficou inabitável devido à grande quantidade de lixo gerada pelas pessoas e, na animação, o robô Wall-e foi criado para compactar o lixo enquanto os seres humanos guardam a esperança de poderem retornar ao planeta. Em *Rango*, o protagonista é um camaleão da cidade que sofre um acidente e vai a um lugar empoeirado em que a água é sobrevalorizada. Nessa animação, são trabalhados os temas ambientais com foco na importância da água para a sobrevivência das pessoas. Ainda, *Os sem floresta* apresenta que ao despertarem de um período hibernados, alguns animais percebem que parte da floresta havia desaparecido para dar lugar a prédios, causando assim, a escassez de recursos antes naturalmente garantidos na floresta.

Outros desenhos animados, como o vídeo *Um plano para salvar o planeta*, desenvolvido pela produção de Maurício de Sousa, com a Turma da Mônica, tratam das questões da degradação do meio ambiente e demonstram como pequenas atitudes individuais e coletivas podem contribuir para minimizar as problemáticas da poluição, visando à melhoria da qualidade de vida. A análise qualitativa dos elementos estruturantes da linguagem audiovisual pela simultaneidade das palavras, músicas, imagens, movimentos, cores, é possível didaticamente relacionar o filme às questões do meio ambiente e de uma sociedade sustentável.

Giovanni (2014) comenta em sua análise que, conforme a Lei nº 17.505/2013, os materiais pedagógicos devem desenvolver uma “educação cidadã, crítica e participativa”, na medida em que problematizam as questões do meio ambiente e sua relação com a sobrevivência da humanidade. Os pequenos personagens da animação apresentam suas percepções sobre a situação do meio em que estão inseridos na historinha, comparando como era a natureza antes da intervenção humana irresponsável, a exemplo do momento em que um personagem comenta: “temos que arranjar um jeito de achar a solução, e depressa, depressa, pra salvar a natureza, ter de volta a beleza, na cidade e no sertão”. Essa apresentação foi analisada como uma referência para alinhar o desenho ao previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei nº 9795/99, que norteia a Educação Ambiental como relevante para “promover ações e práticas educativas objetivando a sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais”.

A sensibilização é convocada na medida em que o conhecimento e o compartilhamento dos saberes estão presentes na sugestão de ações coletivas

que visem a resolver os problemas identificados. Para haver mudanças, é imprescindível que o conceito de cidadania ambiental esteja atrelado ao engajamento na transformação da realidade em que os sujeitos estão inseridos.

A utilização e a escolha do desenho animado da Turma da Mônica é adequada para a faixa etária que reconhece nos personagens familiaridade e a sensação de batalharem juntos por um mesmo ideal. Como um grito de guerra, a personagem Mônica convida para esse espírito coletivo ao dizer: “se vamos melhorar o mundo, vamos começar pelo lugar onde moramos”. O convite para estimular pequenas ações para um objetivo maior vem ao encontro das orientações de que o valor está na ação quando a escola “incentiva a cidadania ambiental, estimulando a responsabilidade e o engajamento individual e coletivo na transformação local e global” (BRASIL, 2010, s/p).

Em sua análise, Giovanni (2014) afirma que o filme de Maurício de Sousa é rico em estímulos e está em consonância com as orientações norteadas pela Política Estadual de Educação Ambiental e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, pois é adequado aos objetivos propostos, bem como adequado ao público a que se destina. Vale lembrar que a análise do desenho contribui para a eficácia da ação pedagógica de trabalhar a temática da sustentabilidade levando o educando a compreender a simplicidade e a relevância das pequenas ações para a preservação do meio ambiente.

## Considerações

Para almejar uma transformação social, é preciso iniciar a mudança dentro do ambiente mais próximo. A mudança pode partir de iniciativas pedagógicas em sala de aula com novas maneiras de planejar, ensinar e organizar o conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem.

Embora a temática Educação Ambiental esteja presente nas legislações educacionais e também em ações de órgãos não governamentais, muitas vezes pode parecer insistente, mas é uma temática que precisa, a todo momento, ser convocada, considerando o grave quadro em que o planeta se encontra em questões de sustentabilidade. Giacomini (2010, p. 55) comenta que o “ecocentrismo parece fazer parte de um ramo filosófico secundário para a sociedade moderna, pois defende princípios que colidem com os paradigmas consumistas”.

O processo de conscientização requer levar em consideração sua complexidade, mas pequenas e grandes atitudes para salvar o planeta são essenciais

e, nesse sentido, a Educação Infantil é um momento e um espaço oportuno para desenvolver a sensibilização para as questões sobre o meio ambiente.

As análises apresentam que a proposta de trabalhar a Educação Ambiental na Educação Infantil por meio de animações foi considerada de grande eficácia, na medida em que o conteúdo e os debates gerados a partir delas atendem aos objetivos propostos para se garantir uma educação baseada na formação humana e crítica dos alunos. Vale salientar que as propostas não se esgotam e é preciso articular processos de sensibilização e de conscientização de forma contínua.

A articulação dos recursos audiovisuais às propostas da Educação Ambiental possibilita o convite às ações locais e globais ao favorecer novas aprendizagens, incentivar atitudes responsáveis por mobilizar ações pautadas nas políticas públicas, de forma lúdica e comprometida com o ensino.

Para haver mudanças a curto ou longo prazo, as questões que geram preocupações residem também na forma de dinamizar a relação do homem com a natureza para que essa relação encontre espaço minimamente sustentável para garantir a qualidade de vida.

## Referências

BLIKSTEIN, P. As novas tecnologias na educação ambiental. Instrumentos para o jeito de ensinar e aprender na escola. In: TRAJBER, R; MELLO.S.S. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: MEC/MMA/UNESCO, 2007, P.155-166.

BRASIL. **Lei n. 9795 de 27 de abril de 1999**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1999.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Meio Ambiente e Saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

CARTA DA TERRA. Disponível em: <<http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/text.html>>. Acesso em: 28 out. 2014.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia. Modos de educar na e pela TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v.28. n. 1, 151-162, jan/jun, 2002.

FREIRE, A. M. A. O legado de Paulo Freire à Educação Ambiental. In: NOAL, F; BARCELOS, V. H. **Educação Ambiental e Cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2003.

GIACOMINI, G. Consumismo e meio ambiente: discursos de conexões no campo religioso. In: **Estudos de Religião**. v.24, n. 38, 52-74, jan/jun, 2010.

GIOVANI, A. B. **A utilização do vídeo como instrumento de disseminação de conhecimento sobre meio ambiente sustentável no ambiente escolar**. Monografia. Unicentro/UAB, 2014.

HUERTA, A. C. **Mídia na educação: o cinema de animação para o ensino de educação ambiental na educação infantil**. Monografia. Unicentro/UAB, 2014.

PENTEADO, H. D. **Meio ambiente e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1994.

ROCHA, E. **A sociedade do sonho: Comunicação, cultura e consumo**. Rio de Janeiro: Mauad, 1995.

SATO, M.; OLIVEIRA, H. **Processo formativo Escolas Sustentáveis com a vida**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SEGURA, D. S. B. **A educação ambiental na escola pública**. São Paulo: Annablume, 2001.

SILVA, S. T. A. Desenho animado e educação. In: CITELLI, A. **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádios, jogos, informática**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 109-131.

VIEIRA, T. C. **O potencial educacional do cinema de animação**. Três experiências na sala de aula. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo: 2008.

# Narrativas em quadrinhos: tensionamentos entre ficção e realidade no processo educacional<sup>1</sup>

Débora Paz Menezes<sup>2</sup>

Rafael Hoff<sup>3</sup>

Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), RS

A representação da realidade descrita por meio de imagens acompanha a história da humanidade desde o tempo dos homens das cavernas, mas ainda é envolta em dúvidas: as imagens tratam de histórias vividas (memória) ou desejos e culto aos eventos que estariam por vir? De qualquer forma, a narrativa através de imagens ilustrativas passou a ser confrontada com a iconografia mimética da fotografia a partir do século XIX. Antes disso, no campo das artes plásticas, a fidelidade (mimesis aristotélica) já era debatida. Associada ao “belo” e ao “artístico”, a representação da realidade e as artes plásticas também provocaram a discussão sobre autoria a partir da ascensão do artista à condição de autor da obra no Renascimento/Iluminismo.

Na segunda década do século XXI, este debate parece voltar à pauta pelas ferramentas digitais e colaborativas disponibilizadas pela internet. Sem dar crédito aos artistas programadores dos aplicativos e *sites*, escondidos na “caixa preta” (FLUSSER, 2011), os autores são tomados por aqueles que narram. Essa perspectiva parece desconhecer a polifonia de discursos (BAKHTIN, 2006) ou o campo social em que este discurso é produzido e

---

1 Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto revisado e com ajustes para esta publicação.

2 Mestranda em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Graduada em Comunicação Social/Jornalismo pela Unisc em 2014. E-mail: deborapazm@hotmail.com e debora\_paz89@yahoo.com.br.

3 Graduado em Jornalismo, mestre em Letras e Cultura Regional, doutorando em Ciências da Informação e Comunicação, professor da Unisc e da Univates, RS. E-mail: hoff@unisc.br e rafael.hoff@yahoo.com.br.

sua economia de trocas simbólicas (BOURDIEU, 2007) por trás das condicionantes oferecidas pelos dispositivos digitais.

A Educomunicação, como prática e como epistemologia, pode oferecer à leitura e produção discursiva uma intersecção entre o mundo vivido e o universo escolar, provocando conexões e crítica sobre a mídia e suas contribuições à conformação do mundo, tal como o vemos. A partir de práticas didático-pedagógicas voltadas à identificação dos níveis diegéticos (GENETTE, 1972) e suas vozes, presentes nas histórias em quadrinhos, propõe-se um exercício de construção/desconstrução dos discursos midiáticos como processo metodológico.

Em uma segunda etapa, como forma de provocação à autonomia e/ou à criticidade, propõe-se a construção de narrativas locais, baseadas em fatos do mundo vivido pelos estudantes, como forma de discursividade auto-poética. A narrativa que configura o mundo vivido pode apresentar inúmeros finais, incitando o autor a imaginar caminhos, papéis/personagens e conexões. Essa prática, mediada pelo educador, conduz à reflexão sobre realidades possíveis e sobre protagonização nas experiências imediatas, bases da Educomunicação.

## Metodologia

A metodologia do estudo proposto parte das discussões e leituras promovidas pelo grupo de estudos em Educação, Mídia e Tecnologias da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), organizado e coordenado pelos professores Felipe Gustsack e Rafael Sbeghen Hoff. O grupo se constitui num primeiro movimento de construção de espaço simbólico de intersecção destas áreas do conhecimento, vinculados sob a perspectiva da Educomunicação, no ambiente acadêmico da instituição.

A relação com os educadores e professores em formação ou egressos da Universidade abre portas às atividades do grupo no ambiente escolar das redes pública e privada, nos níveis Fundamental e Médio. O primeiro passo teve como foco detectar demandas desses profissionais da educação na cidade sede da Unisc a partir de pesquisas empíricas e de campo em dissertações do Mestrado em Educação ou dos discursos dos eventos ligados às áreas reunidas pelo grupo. A ênfase empírica recaiu sobre as estratégias didáticas voltadas à Educomunicação e à literacia midiática. O recorte proposto aqui – histórias em quadrinhos – é objeto de investigação direta no Programa de

Pós-Graduação em Educação da Unisc, capitaneado pela autora Débora Paz Menezes e que estabelece interlocução com Rafael Hoff, coordenador do grupo Educação, Mídia e Tecnologias.

Ainda como proposta de ingresso no Mestrado em Educação, a pesquisadora levantou bibliograficamente as referências que tratam sobre a história desta mídia. A partir do primeiro esboço, os autores propuseram um cruzamento com leituras e discussões promovidas durante o VI Encontro Brasileiro de Educomunicação (Educom), realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre (junho/2015). A planificação de exercícios didático-pedagógicos também surge do compartilhamento de experiências e planejamentos de professores colaboradores e integrantes do grupo de estudos já mencionado.

Basicamente, a experiência proposta na investigação que está em construção é dividida em oito etapas: 1) Apresentação do exercício à turma de Ensino Médio de uma escola da rede pública de Santa Cruz do Sul; 2) Leitura de diferentes histórias em quadrinhos (formatos e gêneros) e debate sobre públicos, perfil dos personagens e estrutura das histórias; 3) Mediação sobre finais alternativos, pontos de vista e estruturas das narrativas, técnicas de construção de histórias em quadrinhos, relação entre forma e conteúdo nas histórias em quadrinhos; 4) Debate sobre jornalismo em quadrinhos, realidade e ficção nas narrativas; 5) Produção de histórias em quadrinhos baseadas em fatos reais; 6) Publicização interna (na turma) das histórias e debate sobre vozes e silenciamentos, pontos de vista e níveis diegéticos, forma, conteúdo e edição midiáticos; 7) Exposição dos trabalhos à comunidade escolar, em forma de varal, com possibilidade de interação (perguntas a responder pelos visitantes da mostra ou comentários aos autores); 8) Avaliação da atividade e coleta de depoimentos dos integrantes da turma sobre a experiência produzida.

## Histórias em quadrinhos

As primeiras histórias em quadrinhos (HQs) nasceram no interior dos jornais, na forma de tiras cômicas ou *comic strips*. Com o passar do tempo foram publicadas histórias maiores em pequenas revistas de papel jornal, o conhecido “gibi” brasileiro. Os temas eram direcionados ao público infanto-juvenil e ofereciam entretenimento barato e descartável. Por esse motivo, os quadrinhos passaram a ser vistos como um gênero textual que abordava temáticas irrelevantes e sem profundidade.

No entanto, uma nova base metodológica de pesquisas culturais conseguiu estruturar uma evolução crítica, a partir do relacionamento entre a reprodutibilidade técnica e o consumo em massa, que possibilitaram novas posições estético-informacionais para a obra de arte. Além da importância ideológica e social, os quadrinhos mostram uma problematidade expressional de profundo significado estético (CIRNE, 1972), tornando-se a literatura ou um novo tipo de literatura do século XX, marcadamente gráfico-visual.

As “estórias em quadrinhos” (CIRNE, 1972), durante muito tempo foram tidas como uma sublitteratura prejudicial ao desenvolvimento intelectual das crianças, conforme estudos realizados por sociólogos. Um dos motivos que contribuiu para que os quadrinhos fossem rotulados de forma negativa (EISNER, 2008) consiste no fato de a predominância da arte no formato tradicional dos quadrinhos chamar mais atenção para a forma do que para seu conteúdo literário.

Foi apenas entre 1965 e 1990 que os quadrinhos passaram a ser vistos como literatura, pois começaram a procurar conteúdos literários (EISNER, 2008). Tudo iniciou com um movimento *underground*, em que escritores e artistas criavam um mercado de distribuição direta. Logo surgiram lojas especializadas em quadrinhos, o meio passou a se consolidar, os quadrinhos passaram a explorar assuntos que até então eram exclusivos da literatura, do teatro e do cinema.

Atualmente, é visível uma mudança de posicionamento com relação aos quadrinhos, através do reconhecimento e da inserção do formato na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Com o propósito de demonstrar como as histórias em quadrinhos inseridas no meio educacional contribuem para a formação de alunos críticos, de seus papéis sócio-históricos e ideológicos, tentaremos definir o que são histórias em quadrinhos e quais suas principais características e especificidades.

Will Eisner (1999) utiliza o termo arte sequencial para descrever as histórias em quadrinhos. Para o autor, a principal função da arte dos quadrinhos é comunicar ideias e/ou histórias por meio de palavras e figuras, envolvendo o movimento de certas imagens no espaço. Para lidar com a captura desses eventos no fluxo da narrativa, eles devem ser decompostos em segmentos sequenciados. Esses segmentos são denominados de quadrinhos. Segundo o autor, “o visual funciona como a mais pura forma de arte sequencial, porque, ao lidar com a narração, procura empregar como linguagem uma mistura de letras e imagens” (EISNER, 1999, p. 128).

McCloud (1995) considera os quadrinhos como uma forma de arte, mas, segundo ele, esta forma de arte serve como meio para apresentação de conteúdo, a partir do recurso das imagens sequenciais. O autor descreve os quadrinhos como uma embarcação que contém um número ilimitado de imagens e ideias e, em todos os sentidos, é entendida como uma forma singular de leitura. Eisner (2008) parte deste mesmo princípio e acredita que as histórias em quadrinhos são um meio visual composto de imagens. Para ele, “apesar das palavras serem um componente vital, a maior dependência para descrição e narração está em imagens entendidas universalmente, moldadas com a intenção de imitar ou exagerar a realidade” (EISNER, 2008, p. 5). McCloud (1995) e Eisner (2008) consideram os quadrinhos como um meio de comunicação.

## Narrativas e níveis diegéticos – os pontos de vista e as falas de quem conta a história

Considerando que a narrativa consiste em uma forma de contar uma história, com personagens, ambientação, começo-meio-e-fim, adotaremos o termo *diegese* para um tipo particular de narrativa – a ficcional.

A *diegese* é uma forma literária de representação do mundo, mas não de uma forma documental, ainda que se utilizando do mundo real como um pano de fundo para ambientar histórias imaginárias, povoadas por seres imaginários e até criando mundos imaginários baseados no mundo real. Já a palavra *ficção*, considerando o senso comum, remete fortemente a alguma coisa inventada, não real, quase mentirosa (STEIDORFF, 2015, p. 13).

Por trás da *diegese* se escondem traços de realidade que promovem o reconhecimento dos ambientes, a humanização de personagens e a vinculação da história narrada com a realidade vivida e/ou conhecida pelo receptor da narrativa. Esses traços estão presentes em alguns tipos de *diegeses*, como aponta Steindorff (2015, p. 19):

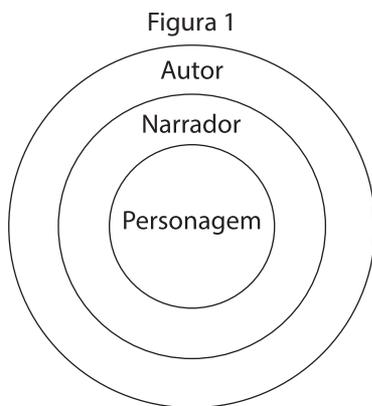
Eco (1994) explica que o leitor necessita de marcas no texto que autenticuem a verossimilhança, ou seja, características narrativas que conduzam sua leitura e aceitação do texto que está sendo lido. O autor sugere que se dividam, neste sentido, as narrativas em dois grupos: narrativas naturais e narrativas artificiais. O primeiro grupo se caracteriza pelos relatos de acontecimentos que o narrador afirma (mesmo de forma errônea ou

mentirosa) ser realidade. Neste grupo estão acontecimentos cotidianos do narrador, notícias jornalísticas e fatos históricos. Ao segundo grupo, pertencem às narrativas supostamente fictícias, que fingem dizer algo sobre o mundo real ou dizem algo sobre algum universo ficcional. A este grupo pertencem, por exemplo, romances, contos e anedotas.

A partir dessa classificação, traçamos um panorama dos níveis diegéticos da narrativa, tomando como ponto de partida a teoria de Genette.

A instância narrativa de um relato primeiro é, pois, por definição extradiegética, como a instância narrativa de um relato segundo (metadieético) é por definição diegética, etc. Insistimos sobre o eixo de que o caráter eventualmente fictício de uma instância primeira não modifica mais essa situação que o caráter eventualmente real das instâncias seguintes<sup>4</sup> (GENETTE, 1972, p. 284-285) (Tradução nossa).

O teórico propõe que todo autor é um primeiro narrador e seu ponto de vista é externo à diegese. A história narrada pode ainda conter um narrador interno (metanarração), e a diegese ainda proporcionar a leitura de pensamentos e sensações dos personagens, dando ao receptor a noção de um terceiro nível diegético. Esses níveis são melhor exemplificados por círculos concêntricos que se inter-relacionam, conforme a figura 1 a seguir.



<sup>4</sup> La instancia narrativa de un relato primero es, pues, por definición extradiegética, como la instancia narrativa de un relato segundo (metadieético) es por definición diegética, etc. Insistimos sobre el hecho de que el carácter eventualmente ficticio de la instancia primera no modifica más es a situación que el carácter eventualmente real de las instancias siguientes.

Relacionando os níveis diegéticos com o conceito de discurso polifônico de Mikhail Bakhtin (2006), é possível traçar um mapa de intertextualidades expressas pelos fragmentos culturais (textos imagéticos e textuais), buscando assim revelar pontos de vista e posições sociais de onde são proferidos e para quem se destinam. Afinal, se palavras, onomatopeias, cores e representações de gênero, por exemplo, são signos de uma cultura experienciada por sujeitos, “as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece” (BAKHTIN, 2006, p. 43) no processo comunicacional e merecem o exercício da análise como busca da desconstrução e reconstrução de sentidos, ocultos e explícitos.

Tão importante quanto a materialidade e o explícito nos discursos em análise são as interdições e os silenciamentos. E a reproduzibilidade desses discursos e interditos se faz na linguagem, no cotidiano e na falta de reflexão sobre as práticas linguísticas. A produção de histórias em quadrinhos, a partir da consciência do processo produtivo, tende a servir de instrumento de sensibilização aos lugares de fala e seus contextos, como nos explica Bakhtin (2006, p. 114-115):

a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A *palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. Se algumas vezes temos a pretensão de pensar e de exprimir-nos *urbi et orbi*, na realidade é claro que vemos “a cidade e o mundo” através do prisma do meio social concreto que nos engloba.

Com essas contribuições teóricas, o projeto tem por objetivo atender aos pilares da Educomunicação: o empoderamento, a pedagogia crítica e o protagonismo do aprendiz nas relações sociais.

## Educomunicação - entre a teoria e a prática

O termo Educomunicação carrega os sentidos a ele atribuídos, ao longo das últimas décadas, pelos diferentes grupos que estudam o campo.

Para alguns, é sinônimo de educação diante dos meios. Para outros, designa a prática mais moderna da educação midiática. Contudo, foi a partir de 1999 que surgiu o terceiro sentido atribuído à Educomunicação. O conceito que designa um campo de intervenção social na interface entre a comunicação e a educação. Para Soares (2014, p. 17),

o conceito de educomunicação pressupõe a autonomia epistemológica de sua ação, uma vez que busca sua sustentação não exatamente nos parâmetros da educação (de suas filosofias ou didáticas), ou mesmo da comunicação (de suas teorias e práticas), mas na interface entre ambas (o mundo que se revela no encontro dos dois campos tradicionais).

De acordo com o autor, a Educomunicação enquanto campo multidisciplinar e transdiscursivo conta com a contribuição de áreas de pesquisa e de exercícios práticos próprios de outros campos do saber. Do campo da educação, o importante à Educomunicação são os conhecimentos produzidos na área da sociologia da educação, que aborda, principalmente, as teorias da aprendizagem social. Assim como da legislação, especialmente os parâmetros curriculares, nos pontos que dizem respeito aos temas das linguagens e do protagonismo infanto-juvenil, no contexto do plano político-pedagógico. Tratando-se da comunicação (SOARES, 2014), o que importa à Educomunicação é a criatividade e o potencial inovador trazido para a produção cultural pelas Tecnologias da Informação, mas também as pesquisas sobre recepção, sobretudo as desenvolvidas sob a ótica dos estudos culturais.

A Educomunicação implica a inter-relação de dois campos de estudo: a educação e a comunicação (APARICI, 2014). De acordo com o autor, é conhecida também como recepção crítica da mídia, pedagogia da comunicação, pedagogia da imagem, didática dos meios audiovisuais, educação midiática, etc. Esse novo campo de estudo é conhecido por outras nomenclaturas; por exemplo, desenvolveu-se com o nome de *Media Literacy* e no Reino Unido com o termo *Media Education*.

O autor ressalta ainda que a Educomunicação apresenta uma filosofia e uma prática da comunicação e da educação, baseadas no diálogo e na participação que não exigem apenas tecnologias, mas uma mudança de atitudes e concepções. Neste sentido, Freire (1996) defende que o diálogo é um elemento essencial para problematizar o conhecimento: o diálogo é entendido como uma metodologia e filosofia.

Não é recebendo lições que o aluno chega à apropriação do conhecimento, o ser humano aprende construindo, elaborando componentes

simultâneos que se penetram e se necessitam reciprocamente (KAPLÚN, 2014). Comunicação e ensino fazem parte de uma mesma realidade, uma realidade que supera a inclusão do conceito de ensino no mais amplo da comunicação dialógica. A educação e a comunicação são dois lados do mesmo propósito (VELASCO, 2014), uma não existe sem a outra, porque os jovens se comunicam e educam o tempo todo e em qualquer lugar.

Os olhares dos campos secularmente estabelecidos da educação e da comunicação se entrecruzam com certa frequência (SOARES, 2011). Ainda que se entendam ambos como fenômenos distintos, a interconexão entre eles é requerida pelas próprias exigências da vida em sociedade. Segundo o autor, diante de uma mídia que se sente livre para produzir e divulgar o que convém com o tipo de relação que tem com o mercado, a educação se previne e cria programas de análise crítica das mensagens em circulação, por sua vez, a comunicação, desobrigada do ensino formal, não se furta em conduzir a formação de hábitos e valores de seus públicos, através do entretenimento e de uma publicidade especificamente dirigida ao segmento infanto-juvenil. Ou seja, os campos da comunicação e da educação, cada um a seu modo, educam e comunicam. A Educomunicação, ao reconhecer e codividir tais preocupações, situa-se a partir de seu lugar específico, que é a interface.

## Considerações finais

As reflexões aqui propostas estão em constante discussão no grupo Educação, Mídia e Tecnologias e serão problematizadas no projeto de investigação da mestranda Débora Paz. Contudo, destacamos que se trata de reflexões iniciais que necessitam, ainda, de muito estudo e estão em profunda interlocução com os autores deste texto.

A pesquisa está sendo estruturada, tendo como parceira a Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Rosário, na cidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. Ainda dentro do grupo de estudos serão dimensionadas as ferramentas e técnicas de registro e avaliação da atividade, a fim de que possam ser aproveitadas como material empírico para futuras pesquisas acadêmicas. Outra etapa importante é a formalização de parceria entre a escola e os pesquisadores, bem como autorização do uso de imagem e som destes educandos por seus responsáveis (no caso de menores de idade).

Como objetivos desta investigação são apontados:

Empreender atividade didático-pedagógica educacional voltada à literacia midiática como estratégia de promoção da autonomia cidadã dos estudantes de uma turma da rede pública de ensino;

Provocar a reflexão crítica dos estudantes envolvidos sobre os discursos midiáticos e suas possíveis implicações sobre a representação da realidade;

Promover a protagonização a partir da construção de narrativas midiáticas autorais;

Refletir a respeito de cidadania a partir das práticas exercitadas.

A pesquisa-ação como projeto também de extensão se dará pela atuação direta dos autores deste artigo, com a colaboração dos demais integrantes do grupo de estudos em Educação, Mídia e Tecnologia da Unisc, nos anos de 2015 e 2016.

## Referências

APARICI, R. **Educomunicação: para além 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. HUCITEC, 2006. Disponível em: <[http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO\\_E\\_FILOSOFIA\\_DA\\_LINGUAGEM.pdf](http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf)>. Consultado em 19 jun. 2015.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CIRNE, M. C. **Para ler os quadrinhos: da narrativa cinematográfica a narrativa quadrinizada**. Petrópolis: Vozes, 1972.

EISNER, W. **Narrativas gráficas**. Escrito e ilustrado pelo autor. Tradução de Leandro Luigi Del Manto. 2. ed. São Paulo: Devir, 2008.

\_\_\_\_\_. **Quadrinhos e arte sequencial**. Tradução de Luís Carlos Borges. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FLUSSER, Vilem. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Annablume, 2011.

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

GENETTE, G. **Figuras II**. Barcelona: Lumen, 1972.

KAPLÚN, M. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, R. **Educomunicação: para além 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 59-81.

McCLOUD, S. **Desvendando os quadrinhos**. Tradução de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995.

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

\_\_\_\_\_. Introdução à edição brasileira. In: APARICI, R. **Educomunicação: para além 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 7-29.

STEIDORFF, G. **Além de um castelo de cartas: a metaficção na série House of Cards**. Dissertação de Mestrado. Unisc, 2015. Disponível em: <<http://btd.unisc.br/Dissertacoes/GabrielSteindorff.pdf>>.

VELASCO, M. T. Q. Educar em outros tempos. O valor da comunicação. In: APARICI, R. **Educomunicação: para além 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

# Narrativas sobre a educação: representações coletivas do professor, do aluno e da sala de aula<sup>1</sup>

Rogério Pelizzari de Andrade<sup>2</sup>

## Do princípio

“Não há conteúdo revolucionário sem forma revolucionária”.

(Vladimir Maiakovski)

Retomaremos a representação do professor, do aluno e da sala de aula, que em outras duas ocasiões inspiraram nossa incursão pelos trabalhos científicos. Uma vez mais, desejamos abordar aquilo que optamos chamar de *ambiente educacional* e a imagem que dele é construída.

Recuperando a trajetória percorrida desde então, inicialmente trabalhamos a comunicação pública, especificamente a publicidade governamental. Apontamos que tais entes administrativos, ao contrário do que pregam em suas plataformas e projetos de gestão, sempre pautados por referências à modernização e à inovação, tratam de apresentar na propaganda oficial um modelo alinhado às tradições: salas de aulas retangulares, carteiras enfileiradas, quadro negro; a professora de avental, que é a única com poder de fala,

---

1 Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, 2015. Texto revisado e com ajustes para esta publicação.

2 Doutorando e mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), especialista em Gestão da Comunicação pela ECA/USP, graduado em Publicidade e Propaganda e em Jornalismo pela Universidade São Judas Tadeu. Atualmente, é consultor na área de Comunicação Pública e professor do Centro Universitário FIAM-FAAM. Email: rpelizzari@usp.br.

os alunos sentados, silenciosos e obedientes; giz, quadro negro, caderno de exercícios, lápis e livro didático.

Em seguida, nosso interesse se voltou aos alunos e ao perfil de professor/aula que eles consideram ideais. O estudo revelou que os mesmos jovens que criticam os métodos próprios do ensino formal e os consideram ultrapassados, ao descreverem o *ambiente educacional* que atenderiam aos seus anseios, apoiaram-se em referências que não antagonizam com a estrutura vista como superada. Em seus relatos, não deixam de valorizar a figura do professor rígido e disciplinador, que se apoie no material didático oficial e que puna com rigor alunos indisciplinados.

Agora nos voltamos para o *processo de construção (e manutenção) coletiva da imagem do professor, do aluno e da sala de aula*. Queremos observar como se comportam os diferentes atores envolvidos na representação desta imagem e autoimagem.

Para tentar alcançar nosso objetivo, analisamos matérias jornalísticas televisivas voltadas à temática da educação, particularmente os trechos que retratam o momento de aula. Neles são exibidas imagens de professores e alunos desempenhando seus respectivos papéis. Dirigidos pela equipe de reportagem, diante das câmeras, eles se comportam como se houvesse uma situação real de aula.

Neste contexto, além de educadores e educandos, estariam envolvidos na composição do referido cenário *in loco* o repórter, o repórter cinematográfico e a equipe de produção. Completam a atividade colaborativa o chefe de reportagem, o editor e demais profissionais envolvidos nas etapas de análise e aprovação das matérias.

Influenciados por autores que argumentam que a realidade é socialmente construída, pretendemos abordar o assunto sob perspectiva distinta, considerando o processo de negociação do qual não se isentam as lutas de classe e os interesses contraditórios. Também serão tratadas a institucionalização como caminho para a definição dos papéis sociais padronizados e as narrativas como mediadoras deste complexo processo.

## Signo, instituição e eu social

Na obra *Marxismo e teoria da linguagem*, Mikhail Bakhtin (2009) inaugura tradição teórica que propõe caminho diverso daqueles até então traçados pelo embrionário projeto estruturalista, cujo principal representante

foi Saussure, e pelos adeptos das referências idealistas na produção científica. Para ele, o pensamento não seria uma habilidade independente do mundo exterior e, portanto, da realidade, que surge única e exclusivamente no interior da consciência individual. Ainda que o homem nasça com uma predisposição e a desenvolva ao longo da vida, essa trajetória evolutiva só se concretiza na relação com outros homens, na interação social. Especialmente quando falamos do pensamento exterior, manifesto, não apenas, mas de forma privilegiada pela língua.

A interação verbal, como elemento característico de qualquer cultura, é determinada social, material e geograficamente, e o próprio percurso particular de cada homem no domínio da língua estará intimamente ligado à combinação destes elementos. Mesmo entre pessoas que falam o mesmo idioma e, por consequência, comungam da mesma estrutura lexical, a extensão e o lastro do significado de cada *signo* jamais se dissociarão do “campo da atividade humana” ao qual ele está vinculado. Seu “emprego”, como pondera o autor russo, “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos” e tais “enunciados refletem as condições específicas e as finalidades da cada referido campo” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Podemos concluir diante do exposto que um *falante* é influenciado ou, mais do que isso, é moldado por todos os outros *falantes* da(s) comunidade(s) (ou campo(s)) à qual ele pertence. A maneira como a língua é manejada, o grau de intelectualização dos indivíduos que a constituem, as atividades econômicas que garantem a sustentação do coletivo, entre outros, representam o cabedal de referências formativas dos *falares*, *falantes* e *falante*.

Se o pensamento e o uso da língua são historicamente determinados, isto não significa que ambos sejam envolvidos apenas e tão somente pelo componente hereditário, transferido de geração para geração. Ao lado deste aspecto, há de se considerar ainda o processo de negociação que marca as relações sociais. A singularidade das histórias de vida e as lutas de classes acabam por edificar múltiplas perspectivas e visões de mundo, que concorrerão na construção da realidade compartilhada, bem como serão determinantes nas transformações sofridas à medida que o tempo passa.

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos, como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009, p. 43).

Apesar de pertencerem a um paradigma científico diferente de Bakhtin, acreditamos que Berger e Luckmann podem lançar luz sob nosso objeto sem que haja comprometimento epistemológico ou teórico da pesquisa. Convém, de forma introdutória, pontuarmos sob que perspectiva interessam-nos seus estudos.

A dupla de teóricos, como se sabe, é simpática ao pensamento de Émile Durkheim, que entende a sociedade como organismo constituído a partir da realidade objetiva. Por esta visão de mundo, o fato social seria anterior, exterior e coercitivo ao indivíduo, e este último não deixaria de ser um produto da sociedade. O que chamamos *vida cotidiana* não passaria de uma realidade interpretada e, graças à subjetividade humana, que tende a dotar de sentido as coisas que a cerca, o mundo seria racionalmente estruturado como um lugar coerente.

O indivíduo só pode pertencer à sociedade como realidade objetiva se submetido a um processo de integração, que o envolve desde o nascimento, em uma clara interferência dos grupos que constituem sua comunidade, de modo que ele possa se sentir membro e compreender, ser reconhecido e interagir com ela. Como os próprios autores afirmam, “o homo sapiens é sempre e, na mesma medida, homo socius.” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 73).

Um dos caminhos pelos quais a subjetividade humana torna a realidade social objetiva é a *institucionalização*, cuja finalidade é permitir a ordem e a coesão desta mesma sociedade. Originária no interior da vida cotidiana, ela estabelece padrões de conduta predefinidos, que facilitam a identificação e consolidação dos papéis sociais, o processo de conscientização, o desenvolvimento da personalidade, enfim, aquilo que Berger e Luckmann chamam de *eu social*.

Parece-nos claro que a *institucionalização* e definição do *eu social* não deixam de representar uma unidade e que “dizer, por conseguinte, que os papéis representam as instituições é dizer que os papéis tornam possível a existência das instituições continuamente, como presença real na experiência de indivíduos vivos” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 101).

Aluno e professor são papéis sociais bem definidos. Pode-se afirmar sobre eles, por exemplo, que tendem a se relacionar entre si e que geralmente isso acontece em sala de aula. A escola é o símbolo da *institucionalização* dos *eus sociais* nos quais se enquadram aluno e professor, que ao se submeterem à realidade objetiva necessariamente recebem acabamento típico das simplificações e dos estereótipos.

Enquanto se desenvolve fisicamente, aperfeiçoa habilidades motoras e cognitivas, a criança molda o seu *eu social* e dentre os papéis que tem de desempenhar está o de aluno. Desde muito cedo, ela descobre que um dia frequentará a escola, é prevenida do que a espera quando esse dia chegar e de como terá de se comportar.

O professor, por sua vez, já foi aluno e usa também essa informação para consolidar o seu *eu social educador*. Sabe o que é ser aluno por já ter sido aluno e porque lidar com eles faz parte do seu ofício. Mas ao lado da experiência, ele também estrutura a imagem de si, dos alunos e da escola por influência do que lhe disseram, do que dizem e do que dirão a respeito destes atores.

Em ambos os casos, como veremos a seguir, a narrativa exerce papel determinante.

## Narrativas escolares

Um dos pontos no qual gostaríamos de nos deter e que acreditamos que pode contribuir em nossa tentativa de entender como se construiu e de como se mantém a imagem da escola, do professor e dos alunos ao longo do tempo diz respeito à competência para *construir narrativas*. Bruner (1997, p. 85) afirma que, ao contrário do que se pode pensar, “nossa capacidade de transmitir experiência em termos de narrativa não é apenas um brinquedo de criança, mas um instrumento para produzir significado”.

Desde a infância, ao serem iniciadas no processo de socialização, as crianças são estimuladas a igualmente “começar suas carreiras narrativas” (BRUNER, 1997, p. 87). O convívio com outras pessoas dotadas da habilidade de contar história, que frequentemente se valem do artifício para explicar o mundo que nos cerca e como recurso de mediação nas relações interpessoais, elas rapidamente se apropriam desta característica que distingue a espécie humana das demais e que terá papel determinante no desenvolvimento intelectual e no processo de integração com os diferentes grupos sociais com os quais ela terá contato ao longo da vida: família, escola, trabalho, amigos, associação de classe, grêmios, clubes, etc.

A capacidade narrativa é tão importante na assimilação do conhecimento e na formação de mecanismos que permitem ao indivíduo lidar com as oscilações e imprevisibilidades que marcam a realidade, e podemos concluir que, sem essa competência, “jamais poderíamos suportar os conflitos e

contradições que a vida social gera. Nós nos tornaríamos inadequados para a vida cultural” (BRUNER, 1997, p. 85).

Se a narrativa pode ser considerada um recurso de mediação das relações entre os homens e deles com o mundo, não podemos ignorar que sua concretização depende de muito mais do que o mero exercício retórico, em que um falante discorre sobre algo ou alguém. A palavra que se materializa com o auxílio do aparelho fonador depois de cumprir o complexo trajeto entre o discurso interior e exterior é apenas a ponta do *iceberg* narrativo. Em relação inversa ao texto que inaugura a Bíblia, em Gênesis, no universo das narrativas, o que vem primeiro não é a palavra, mas o *contexto*.

O conhecimento de uma “pessoa” não está *apenas* em sua própria cabeça, na “pessoa isolada”, mas nos apontamentos que ela colocou em livros de anotações acessíveis, nos livros com passagens sublinhadas que se encontram em suas prateleiras, nos manuais que ela aprendeu a consultar, nas fontes de informação que ela colocou em seu computador, nos amigos que ela pode chamar para obter uma referência ou uma orientação, e assim por diante, quase que interminavelmente. Todas essas coisas, como aponta Perkins, fazem parte do fluxo de conhecimentos do qual a pessoa se tornou parte. E esse fluxo até mesmo inclui aquelas formas altamente convencionais de retórica que usamos para justificar e explicar que estamos fazendo, cada qual talhada e “armada” (*scaffolded*) pelas circunstâncias de seu uso. Vir a saber alguma coisa, nesse sentido, é tanto estar situado como (usando o termo de Perkins) distribuído (BRUNER, 1997, p. 94).

A narrativa pessoal de um indivíduo é também a narrativa dos outros, sejam eles homens ou coisas. Ainda que a história particular de uma pessoa conte com elementos singulares, que, inclusive, contribuem para distingui-la de outras histórias, ela nunca deixará de estar contaminada pelo entorno.

O aluno constrói suas narrativas sobre o que é ser aluno antes de entrar pela primeira vez em uma escola, antes do primeiro contato com o professor, enfim, antes mesmo de ser aluno. Os irmãos e amigos mais velhos, os pais, os tios e todos os outros que estão a sua volta e que já foram ou também já ouviram narrativas sobre o que é ser aluno. As animações, os filmes, a telenovela, os jogos, os livros infantis, os brinquedos, os desenhos para colorir e as atividades lúdicas em geral, como a brincadeira *de escolinha*, quando várias crianças se reúnem e uma delas faz as vezes de professor, dando aulas, passando e corrigindo lição.

O conjunto destes interlocutores/narradores presentes em sua vida conta a história do que é ser aluno e influenciam na construção dessa narrativa. Se antes de iniciar sua experiência com a escola, o projeto de aluno já tem uma estrutura narrativa constituída – que ele também cuida de *distribuir* –, não podemos afirmar que ela seja definitiva. Muito pelo contrário, o ingresso no universo da educação formal representará o início de uma nova etapa do processo ininterrupto de construção narrativa do qual agora ele faz parte.

Mesmo quando não houver mais vínculos formais entre o indivíduo e a escola, seja porque ele já concluiu o período de formação, seja em função da interrupção dos estudos pelos motivos mais variados, ainda assim – agora na condição de ex-aluno –, ele não só terá condições de continuar a sua narrativa sobre o que é ser aluno, como também a renovará. Em primeiro lugar, porque o convívio social continuará a expô-lo a outras narrativas sobre o assunto. Em segundo lugar, pela “nossa capacidade de nos debruçarmos sobre o passado e alternarmos o presente sob sua luz ou, em contrapartida, de alteramos o passado à luz do presente” (BRUNER, 1997, p. 96).

Ao abordar o conceito de *si-mesmo*, Bruner recorre a Spence e a pesquisas realizadas na área da psicanálise relacionadas à autobiografia para demonstrar que uma mesma narrativa, quando retomada e “renarrada”, sempre estará em progresso. E a condição de mutabilidade se aplicaria inclusive às narrativas de fatos que realmente aconteceram. A transformação do mundo que nos cerca, o tempo, que afasta o ocorrido do presente, e o acúmulo de outras experiências são elementos que oferecem novos caminhos interpretativos.

Não podemos nos esquecer de que o percurso incerto traçado ao longo de uma vida nunca deixa de perder aderência em relação ao *contexto*, que, cabe destacar, também se recontextualiza. Dito de outra maneira, a evolução do processo narrativo e das próprias narrativas, por mais que sejam marcadas por desvios pontuais, jamais perderão a unidade. Talvez, por esta razão, possamos entender porque as narrativas relacionadas aos mesmos temas sempre terão pontos em comum e serão, em certo sentido, *generalizáveis*.

Dito isso, parece-nos oportuno fazer ao menos uma observação acerca dos atores envolvidos na elaboração das matérias jornalísticas que serão objeto de nossa análise. É possível afirmar que os envolvidos neste processo, dos alunos aos professores, passando pela equipe de reportagem e editores, todos, sem exceção, têm uma concepção a respeito do *ambiente educacional*, do que é ser aluno, do que é ou parece ser um professor, de como se dá

uma *situação de aula*. Há um modelo narrativo compartilhado, com muitos elementos em comum, que, aliás, estende-se à audiência, que, depois do produto acabado, consumirá aquela narrativa em formato de reportagem.

Tanto é assim que é pouco provável que não causaria estranheza, por exemplo, se as imagens relativas à notícia sobre educação revelassem professores e alunos dentro de um aquário, vestindo roupa de mergulhadores, com direito a giz especial a prova d'água. Ou se, no meio de um grande carnaval, entre serpentinas, dedos em riste e “alalaô”, a câmera capturasse o professor, na indumentária de Rei Momo, enquanto discorre sobre o teorema de Pitágoras.

A expressão *bom senso* em alguma medida parece explicar o sentido da *contextualização* no que diz respeito às narrativas. Ter *bom senso* é, em primeiro lugar, narrar algo socialmente aceito e reconhecido. O professor ensina, e este papel pressupõe uma série de idiosincrasias próprias do ofício. O mesmo vale para o aluno, que só se caracterizará como tal se incorporar os atributos que expressam o significado da palavra *aluno*.

O repórter cinematográfico vai se valer do *bom senso* ao receber a missão de registrar imagens para uma matéria sobre sala de aula. Se, por exemplo, a professora quiser saber o que deve fazer e ele responder algo como “Continue dando aula”, “Imaginem que não estamos [nós, a equipe de filmagem] aqui”, “Finjam que estão em aula”, tanto ela quanto os alunos usarão o *bom senso* para corresponder às suas expectativas. E todos – equipe de reportagem, editores, audiência, além dos próprios alunos e professores – submeterão o produto final, isto é, as imagens da aula, a um processo de julgamento, ainda que desprezioso, talvez até inconsciente.

O *bom senso* é o provável parâmetro utilizado nesta espécie de tentativa de reconstrução da realidade, ou melhor, de registrar o que lembraria, o que pareceria, o que, a princípio, é socialmente aceito como a representação do real. E o que pretendemos descrever na *narrativa* que justifica as próximas páginas – o pesquisador também não pode abrir mão do bom senso em sua pretensa atividade de pesquisa – são as características, as peças, o comportamento esperado, os elementos que compõem a imagem do aluno, do professor, da sala e da aula no transcorrer da matéria jornalística.

## Imagem consensualmente construída

O *corpus* da pesquisa é formado pelo conjunto de 13 matérias veiculadas pela TV Educativa do Paraná, entre os dias 6 de março e 10 de junho

de 2015, que somaram 18 minutos e 9 segundos. Neste período, o estado do Paraná experimentou duas longas greves, e as notícias de educação então produzidas pela emissora estatal se concentraram em dois focos distintos. De um lado, a paralisação e suas consequências e, de outro, as escolas que não aderiram, bem como o gradual retorno ao ritmo normal das aulas.

Uma vez que nossa intenção era analisar o ambiente educacional, ou seja, o conjunto sala de aula, alunos e professores, naturalmente, o material noticioso produzido para a greve foi desconsiderado. Isto porque, quando ele apresentava imagens de escolas, invariavelmente, os registros eram de salas vazias, portões fechados a cadeado, além de pais e alunos impedidos de acessar a unidade educacional.

Restaram, portanto, as mencionadas 13 matérias que integram o segundo bloco temático. Como tais reportagens tratavam justamente da revisão do calendário escolar, de reposições e principalmente da normalização das aulas, as imagens capturadas e utilizadas revelavam o movimento de alunos em áreas de acesso, corredores e pátios, conversando entre si e com professores, além das *situações de aula*.

Considerando o foco do nosso trabalho, destacamos em cada uma das matérias as tomadas que reuniam alunos e professores em sala. Foram consideradas apenas aquelas cenas em que – simulada ou não – a própria aula foi registrada pelas câmeras e tanto professores quanto alunos representavam seus próprios papéis. O educador escrevendo na lousa, falando, gesticulando, *ensinando*. O educando ouvindo, anotando, lendo, *aprendendo*.

Os registros que restaram deste recorte também passaram por um processo de lapidação. Com o propósito de tornar a análise mais objetiva, congelamos todos os cortes de câmera que registravam a *situação de aula* de ângulos diferentes. Dito de outra forma, cada vez que o conjunto compreendido pela sala, alunos e professores era registrado de uma perspectiva diferente pelas câmeras em suposta condição de aula, esta imagem era destacada, de maneira que foi obtido um total de 81 imagens.

O procedimento adotado nesta etapa do estudo levava em consideração o comportamento dos atores dentro do *ambiente educacional*. A fim de alcançar o objetivo da nossa pesquisa, desejávamos entender o que, afinal, eles faziam nestes registros imagéticos. Conversavam? Liam? Escreviam? A professora usava a lousa? Ficavam sentados ou em pé? Havia caderno? Livros? Apostilas?

Conforme nos familiarizávamos com o material e iniciávamos o processo de *leitura*, percebemos que certos traços de comportamento se

Tabela 1 – Matérias selecionadas para a pesquisa

Data	Notícia	Cortes de câmera	Total
11/jun	Mudança do calendário escolar	11	00:01:41
10/jun	Volta às aulas	9	00:02:37
09/jun	Doação de agasalho	6	00:02:07
01/jun	Retorno parcial	6	2:23:00
28/mai	Escolas que não aderiram à greve	10	02:17:00
25/mai	Conflito entre grevistas e não grevistas	5	03:10:00
21/mai	Metade das escolas voltaram a funcionar	4	1:27:00
18/mai	Escola de Fazenda Rio Grande volta às aulas	5	00:41:00
08/mai	Escola de Piraquara volta às aulas	9	02:07:00
23/abr	Dia do Livro	6	02:53:00
19/mar	Aulas completam uma semana	5	0:58:00
12/mar	Começa ano letivo na rede estadual de ensino	3	01:21
06/mar	Acordo entre escolas e APP	2	00:46
	Total	81	18:09:25

repetiam e optamos por criar categorias que pudessem nos auxiliar na etapa de interpretação.

O exercício nos permitiu notar, em primeiro lugar, que os alunos estão presentes em 79 das 81 cenas, enquanto os professores aparecem em 37 delas. Aliás, apenas em três momentos a câmera capta exclusivamente os educadores, sem que alunos possam ser identificados no campo visual.

Ainda em relação à postura do professor, notamos que em suas aparições ele está majoritariamente em pé (92% das cenas), diante dos alunos (73%) e muito raramente entre eles (10,8%). Não é possível ouvir vozes, já que o som ambiente é suprimido pela narração do jornalista em *off*. Contudo, pelo movimento da boca e pelo gestual, notamos que, na grande maioria dos registros, o professor aparece falando (64,9%). Eventualmente quando escreve na lousa (24,3%), enquanto lê ou segura uma apostila (18,9%) ou ainda caminhando, gesticulando ou com as mãos no bolso.

As imagens não deixam dúvida quanto ao papel do professor. Ele ensina, explica, conduz, é o centro das atenções; dita, orienta e incontestavelmente está em posição privilegiada em relação aos alunos. Fala *de cima*. Isto porque a jovem audiência de educandos permanece sentada em 100% das cenas em que foram capturados pelas câmeras.

Tabela 2 – Comportamento do Professor

<b>Tomadas</b>	<b>Quantidade</b>
está em pé	34
diante dos alunos	27
dá aula(fala)	24
usa avental	20
escreve na lousa	9
segura apostila	7
de costas para os alunos	6
Lê	5
está sentado	4
atende aluno	4
entre os alunos	4

A relação desigual que marca a interação entre o professor e os alunos também pode ser absorvida por meio da identificação do número de vezes em que os aprendizes parecem estar em silêncio (93,7% das aparições) e nos exíguos momentos nos quais estão efetivamente falando (2,5%).

Tais dados indicam também a inexistência de diálogo entre os atores. O já mencionado distanciamento físico estabelecido entre *quem sabe* e *quem não sabe* só acentua e evidencia ainda mais as ausências: a conversa, a troca, a participação, a interação.

Resta aos postulantes a Prometeu manter seu material didático aberto sobre a mesa (78,5%), acompanhar atentamente (68,3%) o que o professor está falando e, é claro, testar o conhecimento adquirido fazendo suas lições (49,4%).

Tabela 3 – Comportamento do Aluno

<b>Tomadas</b>	<b>Quantidade</b>
em silêncio	74
sentado em carteira	74
caderno/livro aberto	62
presta atenção à aula	54
faz lição	40
usa uniforme	23
Lê	7
sentado em mesa redonda	4
Fala	2
levanta a mão para perguntar	1

Não há surpresas. Parece se repetir sempre o mesmo roteiro e, não fosse pelas pessoas, pelo mobiliário e pela decoração das salas, julgaríamos se tratar do mesmo cenário, da mesma aula, do mesmo momento capturado de 81 perspectivas diferentes. Um mesmo *script* cuja montagem parece evitar, inclusive, variações de forma. Como se fosse feito de maneira quase idêntica para não confundir a audiência. A aula, o professor, os alunos, todos velhos conhecidos de uma história sempre retomada e na qual tudo parece estar perfeitamente bem. Nada fora do lugar. Professores ensinam, alunos aprendem. Sem conflitos, nem dificuldades. E ao contrário do que pregam aqueles que afirmam que estamos vivendo uma *crise da educação*, pelo menos é o que revela o conteúdo das 81 cenas capturadas, tanto mestres quanto aprendizes parecem satisfeitos, demonstram que o modelo que se perpetua há mais de 200 anos talvez não esteja ultrapassado ou obsoleto como prenunciam os apocalípticos.

Outra possibilidade, e que tendemos a aceitar como mais plausível, é que esta imagem se mantém praticamente inalterada no decorrer destes mais de dois séculos. Ela é transmitida de geração para geração graças às relações familiares, às experiências do cotidiano, aos produtos midiáticos, etc.

As noções de tempo e de espaço se transformaram substancialmente e, com as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias de comunicação, a escola passou a sofrer duras críticas por seu imobilismo e pela incapacidade de oferecer alternativas aos tão fugidios anseios das sociedades contemporâneas. Como afirma Martín-Barbero (2014, p. 122),

o surgimento de outras formas de pertencimento e sociabilidade faz com que o sistema educativo seja incapaz de conectar-se a tudo o que os alunos devem deixar de fora para *estar-na-escola*: seu corpo e sua alma, suas sensibilidades e gostos, suas incertezas e raivas.

O aluno, o professor, o repórter cinematográfico, o produtor, o editor, a família, todos parecem aceitar como legítima a imagem do professor, do aluno e da situação de aula, ainda que em privado talvez não cultivem grande entusiasmo pela *instituição*.

Dentre o que Bruner (2001, p. 129) classifica como as “nove maneiras pelas quais a interpretação narrativa dá forma às realidades”, há a chamada *canonicidade implícita*. Certos modelos são tão amplamente divulgados e repetidos, por uma série de motivos – pelos quais passam a aceitação, o prestígio e a própria ideia já citada de sociedade objetiva –, que acabam por

alcançar o *status* de canônico. É natural que a constante retomada gere uma condição de saturação, e é por isso que o autor afirma que, “para que valha a pena ser contada, uma narrativa deve ir contra a expectativa, deve romper um roteiro canônico ou desviar-se do que Hayden White chama de ‘legitimidade’” (BRUNER, 2001, p. 133).

A *canonicidade implícita* sustenta-se na dubiedade, na dicotomia. Para despertar o interesse de sua audiência/interlocutores, o narrador tem de considerar que existe uma referência, um modelo *legitimado*, negociado, chancelado, compartilhado no interior da sociedade da qual faz parte. E considerando o que é canônico, deve propor novas narrativas, que representam o inédito, caminhos alternativos e originais.

O resultado de nossa análise revela que as *narrativas sobre a escola* veiculadas nas 13 matérias da TV Educativa mantêm relação estreita com o cânone e não apresentam proposta desviante. Por mais que tenham sido feitas em dias diferentes e, ainda que mínimo, com graus de variação de assunto entre algumas delas, tudo que foi capturado pelas lentes das câmeras e posteriormente submetido ao rigor dos editores são como um *déjà vu*, que, na justaposição, faz-nos ter a invariável sensação do filme que se repete.

## Considerações finais

Gostaríamos de concluir retomando Baumann (2008) e o conceito desenvolvido por ele sobre *identidade* no contexto da sua *modernidade líquida*. Ao abordar as transformações ocorridas com o advento da Modernidade e acentuadas com o advento do Capitalismo, o autor polonês pondera que o homem desde muito já não tem sua *existência social determinada* pelo local, pelo tempo e pela comunidade na qual ele surge. Também já estaria superado o momento da primeira autonomia, em que o indivíduo se transformou em membro de uma *classe social*, que o representava e permitia o estabelecimento de relações seguras no que diz respeito à ideia de pertencimento.

O homem de hoje estaria ocupado na atividade contínua de formação da *identidade*. Instável, volátil e em constante processo de mutação, ela exigiria dele disposição a se adequar ininterruptamente às novas formas, novos falares e renovadas perspectivas. Mirar o horizonte, neste contexto, é inútil se ele está demasiado distante e não temos condições de alcançá-lo no curto prazo. Isto porque os objetivos, as metas e expectativas não são mais pontos estáticos. Em movimento, obrigam-nos a recalcular rotas constantemente.

Não são os indivíduos que estão em movimento, mas as linhas de chegada das pistas em que correm. O “desencaixe” de hoje é uma experiência que provavelmente se repetirá algumas vezes ao longo da vida de um indivíduo, já que poucas (ou nenhuma) “caixas” de “reencaixe” parecem ser sólidas o bastante para vaticinar a estabilidade de uma ocupação longa (BAUMANN, 2008, p. 185).

Curiosamente, a educação formal parece não se inserir no diagnóstico de Baumann. Pelo menos do ponto de vista da imagem, professores e alunos parecem representar uma *instituição* ainda bastante sólida, que não aderiu à modernidade líquida e contam com identidades e papéis sociais bem definidos.

Resta-nos refletir sobre as consequências no que diz respeito ao descompasso da escola em comparação ao tempo em que vivemos. Se a modernidade é líquida e a escola sólida, entendemos que seria perfeitamente possível representar essa relação como a bola de isopor (a escola) que flutua, sem direção, no leito de um rio (a modernidade). Apesar de consistente, firme e de compor uma massa única, o isopor é incapaz de penetrar a realidade social da atualidade de maneira profunda. Mantém-se à deriva, sempre na superfície, à margem dos desafios fugidios do nosso tempo.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

\_\_\_\_\_.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e teoria da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 12<sup>a</sup> Ed., 2009.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias de vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. p. 178-193.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 167-233.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 89-121.

\_\_\_\_\_. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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



**IMPrensa UNIVERSITÁRIA**

---

IMPRESSO NA GRÁFICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - ILHÉUS-BA

O volume 2 - Processos educativos na Interface Comunicação e Educação - apresenta artigos com enfoque nos “Processos educativos e os meios de comunicação” voltados a verificar quais são as interferências dos meios de comunicação no contexto educativo. Em “Narrativas em linguagem visual/audiovisual: reflexões sobre práticas educativas” destacam-se estudos sobre a presença de discursividades produzidas pelos meios de comunicação em que se operam linguagens verbais e não verbais e podem compor atividades didático-pedagógicas.

ISBN 978-85-7455-411-2



9 788574 554112