

Comunicação & educação

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

Comunicação & Educação / Revista do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. — 2018 São Paulo: CCA-ECA-USP, 2018 — 27 cm

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

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

CDD – 302.2

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Diretor: Prof. Dr. Eduardo Henrique Soares Monteiro

Vice-Diretora: Profa. Dra. Brasilina Passarelli

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Chefe: Profa. Dra. Maria Cristina Munglioli

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

CONSELHO EDITORIAL

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

CONSELHO DE COLABORADORES INTERNACIONAIS

Ancizar Narvaez Montoya (Universidad Pedagógica Nacional — Bogotá, Colômbia), Cristina Baccin (Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nacional do Centro da Prov. de Buenos Aires, Argentina), Francisco Sierra Caballero (Universidade de Sevilla, Espanha), Graça dos Santos (Universidade Paris Ouest Nanterre La Défense, França), Giovanni Bechelloni (Universidade de Florença, Itália), Guillermo Orozco Gómez (Universidade de Guadalajara, Jalisco, México), Isabel Maria Ribeiro Ferin

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

Editores: Adilson Odair Citelli e Roseli Figaro

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

Editora-executiva: Cláudia Nonato — MTB 21.992

Jornalista responsável: Ismar de Oliveira Soares — MTB 10.104



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

Bases de indexação:

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

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

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

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

Diagramação: Maurício Marcelo, Natalia Bae e Robson Santos | Tikinet Edição

Projeto gráfico: Balão Editorial

Revisão: Isabella Ribeiro e Gabriel Provinzano | Tikinet Edição

Pareceristas desta edição:

Ademilde Silveira Sartori

Adilson Citelli

Breno Maciel Souza Reis

Cristina Dias

Daniela Osvald Ramos

Ferdinando Martins

Livia Silva de Souza

Luciano Victor Barros Maluly

Pedro Vaz

Roberto Elisio dos Santos

Rozinaldo Antonio Miani

EDITORIAL

Atravessamos uma quadra temporal complexa, que sofre com os avanços de posições antidemocráticas, controle dos meios de comunicação, estratégias de censura e criação de inimigos imaginários para justificar procedimentos repressivos, como na atual temporada de caça aos professores, acusados de doutrinarem os seus alunos.

Esse movimento, consideradas as particularidades nacionais e embates ideológicos próprios, tem ecoado pelo mundo, expressando, em maior ou menor grau e cruzamentos, uma mistura de primitivismo religioso, anti-intelectualismo, falseamento factual, chauvinismo e vocação autoritária e populista.

Duas organizações que medem o estado da democracia e das liberdades ao redor do mundo, a revista inglesa The Economist (por meio de sua Intelligence Unit) e a ONG americana Freedom House, indicaram em seus últimos relatórios um declínio global nas percepções e nas práticas dos valores democráticos. Numa escala de 1 a 10, a The Economist aponta para a democracia uma queda da média de 5,52, em 2016, para 5,48, em 2017, tendo em vista os 165 países e dois territórios pesquisados. Um total de 89 países retrocedeu, 51 permaneceram estagnados e apenas 27 registraram avanços no período.

Em cenário tão preocupante é sempre útil retomar a assertiva de Antonio Gramsci: “A crise consiste precisamente no fato de que o velho está morrendo e o novo ainda não pode nascer. Nesse interregno uma grande variedade de sintomas mórbidos aparece”.

Nossa revista, ao longo dos seus 25 anos, tem mantido o permanente compromisso de estar ao lado de uma comunicação voltada aos efetivos interesses da sociedade, atendendo aos princípios do pluralismo e do acesso à informação qualificada, assim como de uma educação pública, gratuita e dirigida à formação plena de cidadãos – motivo pelo qual vem se empenhando em combater o preconceito, a intolerância e a atual onda de ataques aos docentes e às escolas.

O conjunto de artigos postos à disposição dos leitores neste número da C&E busca subsidiar o sistema educativo e ampliar o debate acerca do papel da comunicação no tempo presente. Neste interregno da crise, como lembrou Gramsci, temos o compromisso de continuar empenhados no sentido de lançar luzes sobre os “sintomas mórbidos”, tentando contribuir para que os valores democráticos não se percam nos desvãos da história.

Os editores.

Sumário

ARTIGOS NACIONAIS / NATIONAL ARTICLES

Expressão comunicativa por meio da Arte: construindo e refletindo sobre uma área de intervenção da Educomunicação <i>Maurício Virgulino Silva e Claudemir Edson Viana</i>	7
As escolas radiofônicas anunciam uma educação regionalista <i>Kelma Fabíola Beltrão de Souza</i>	20
<i>Design thinking</i> na publicidade: uma proposta de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de projetos <i>Amarinildo Osório de Souza e Andréa Pereira Mendonça</i>	30
Pedagogia e dispositivos móveis: entre Polegarzinhas e Prossumidores <i>Ednei de Genaro e Nadir da Silveira Souza Rocha</i>	44
Oficina de fanzine: práticas de educomunicação com alunos da Casa da Ciência <i>Gabriella Zauith, Angelo Rogério Davanço e Marisa Ramos Barbieri</i>	56
Estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa na educação básica <i>Meirilene Alves Fernandes, Vera Lucia Felicetti e Antonio Filipe Maciel Szezecinski</i>	69

ARTIGO INTERNACIONAL / INTERNATIONAL ARTICLE

Hacia la enseñanza de otro modelo de periodismo: una propuesta de innovación educativa <i>Daniela Lazcano-Peña e María Paz Gálvez-Pereira</i>	82
--	----

ENTREVISTA/INTERVIEW

Educação para a comunicação social: experiências educativas com o jornalismo em Portugal, por Manuel Pinto <i>Maria Rehder e Felipe Saldanha</i>	95
---	----

RESENHAS CRÍTICAS / CRITICAL REVIEWS

Sobre mulheres: palavras e ações <i>Maria Marta Jacob</i>	108
Identidade e alteridade em <i>Gabriel e a montanha</i> e <i>Sem teto nem lei</i> <i>Maria Ignês Carlos Magno e André Gustavo de Paula Eduardo</i>	117

POESIA / POETRY

<i>Haikai</i> , a poética da intensidade e da percepção <i>Arlindo Rebechi Junior</i>	127
--	-----

EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE

Formação de professores de educação física e usos de conceitos do campo comunicacional para pensar o ensino

Allyson Carvalho de Araújo, Marcio Romeu Ribas de Oliveira e

Antonio Fernandes de Souza Júnior.....141

ATIVIDADES EM SALA DE AULA / ACTIVITIES IN THE CLASSROOM

Atividades com *Comunicação & Educação* – Ano XXVI – n. 1

Ruth Ribas Itacarambi.....154

Expressão comunicativa por meio da Arte: construindo e refletindo sobre uma área de intervenção da Educomunicação

Mauricio Virgulino Silva

Doutorando e mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), em Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte. Licenciado em Educomunicação pela mesma instituição e especialista em Mídias na Educação.

E-mail: mauriciovirgulino@gmail.com

Claudemir Edson Viana

Professor doutor do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), coordenador pedagógico da Licenciatura em Educomunicação e coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação da mesma instituição.

E-mail: profclaudemirviana@usp.br

Resumo: Este estudo faz uma reflexão sobre o nome e a definição da área de intervenção da Educomunicação que se relaciona com questões comumente abordadas pela área de conhecimento da Arte, como a experiência estética e a estesia. Isso é feito por meio da análise de textos de Ismar Oliveira Soares, Eliany Salvatierra Machado e Lígia Beatriz Almeida, e pela compreensão de conceitos que envolvem sua concepção. Ao final, é apresentada uma definição para a área de intervenção da Expressão Comunicativa por meio da Arte, que dialoga com as construções feitas por pesquisadores até então.

Palavras-chave: educomunicação; expressão comunicativa; intervenção; arte; arte-educação.

Abstract: This study reflects on the name and definition of the intervention area of Educommunication, which concerns issues commonly addressed by the field of knowledge of art such as aesthetic experience and esthesia. This is made through the analysis of texts by Ismar Oliveira Soares, Eliany Salvatierra Machado, and Lígia Beatriz Almeida and by the understanding of concepts that involve their conception. At the end of the article, we present the definition for the intervention area of the communicative expression by means of art, which dialogues with the constructions made by researchers until then.

Keywords: educommunication; communicative expression; intervention; art; art-education.

1. INTRODUÇÃO

A Educomunicação é um conceito e uma práxis – reflexão/ação – de natureza híbrida e, na busca por reconhecer as maneiras como ela produz ações na sociedade, foram identificados alguns caminhos nomeados áreas de intervenção. Entre essas áreas há uma que trata especificamente das relações da Educomunicação com a Arte: a Expressão Comunicativa por meio da Arte.

O objetivo deste artigo¹ é fazer uma leitura para analisar, problematizar e identificar os principais conceitos que embasam essa área de intervenção e propor uma definição que oriente e complexifique epistemologicamente projetos, ações e reflexões posteriores.

De forma resumida, a Expressão Comunicativa por meio da Arte trata da aproximação entre a Educomunicação e os campos da Arte e da Arte/Educação, pois é perceptível² que, em projetos educacionais, questões sensíveis à arte potencializam a criação e a melhoria de ecossistemas comunicativos, como também a expressão e o protagonismo dos envolvidos no processo educativo.

A princípio são apresentadas duas hipóteses com o intuito de provocar reflexão:

- (1) A definição da área de intervenção Expressão Comunicativa por meio da Arte tem foco no termo “expressão” e considera a arte como ferramenta do processo, não dando conta da profundidade que a arte pode trazer em sua forma de experienciar o mundo.
- (2) Considerando o fator ferramental que a Arte pode assumir em alguns processos, não estaria errado o nome da área de intervenção, mas é preciso cuidar para abranger todas as possibilidades da inter-relação Arte-Educomunicação. Seria necessário, assim, um ajuste no nome da área de intervenção para obter maior precisão ou criar uma nova área de intervenção que pleiteasse as ações “arteducomunicativas”.

Para refletir sobre essas hipóteses, precisamos fazer a leitura de alguns dos trabalhos que buscaram desenvolver epistemologicamente a área de intervenção da Expressão Comunicativa por meio da Arte. Apenas para citar alguns dos importantes nomes de pesquisadoras e pesquisadores, professoras e professores das áreas da Educação, Comunicações e Artes que contribuíram/contribuem para refletir sobre a relação entre Arte e Educomunicação, podemos destacar Mariazinha Fusari, Maria Cristina Castilho Costa, Eliany Salvatierra Machado, Maria Heloisa Correa de Toledo Ferraz, Ferdinando Crepalde Martins, Marciel Consani e Maria Christina de Souza Lima Rizzi – e felizmente essa lista tem crescido nos últimos anos. Especificamente para a identificação de uma área de intervenção da Educomunicação que remete às Artes, o trabalho de Angela Schaun³ recebe destaque por ser um ponto inicial.

Schaun⁴ utiliza-se da mesma metodologia que o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP) seguiu para identificar o perfil do educador, ao analisar grupos afrodescendentes de Salvador (BA),

1. Produzido com base nas pesquisas realizadas durante o mestrado em Artes e o trabalho de conclusão de curso (TCC) da licenciatura em Educomunicação: SILVA, Mauricio da. **A contribuição da abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais para o desenvolvimento da epistemologia da Educomunicação**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016; SILVA, Mauricio da. **A expressão comunicativa por meio da arte e a experiência estética na educomunicação**. 2016. 98 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educomunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

2. Conforme já observado por outros pesquisadores Angela Schaun, Eliany Salvatierra Machado, Maria Cristina Castilho Costa e Ismar de Oliveira Soares, entre outros.

3. Angela Schaun faleceu em janeiro de 2016 e sua pesquisa é reconhecida por contribuir para a identificação da área da Expressão Comunicativa por meio da Arte por parte de diversas instituições, como o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP) e a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom).

4. SCHAUN, Angela. **Práticas educacionais: grupos afrodescendentes: Salvador – Bahia: Ara Ketu, Ilê Aiyê, Olodum e Pracatum**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

a fim de identificar em suas práticas as ações e estratégias que proporcionam experiências, reflexões e transformações sociais e críticas. Schaun se baseia na observação da autoafirmação identitária, como também da cidadania negra e do racismo na ciência. Tudo isso se refere à valorização do saber negro, pois é somente na valorização da identidade, do saber e da cultura que os grupos e as pessoas reconhecem ter condições para ser protagonistas de sua vida e de seu processo educativo e de desenvolvimento.

Angela Schaun mapeia no Ara Ketu, Ilê Aiyê, Olodum e Pracatum, grupos que têm a Arte como carro-chefe, as práticas comunicativas para dentro e para fora, bem como os processos de Educação para a Comunicação promovidos pelos grupos. Schaun não faz uso do termo Expressão Comunicativa por meio da Arte, mas chama atenção para uma prática educomunicativa que está no campo da Arte.

Uma questão pode ser levantada aqui: se esta prática educomunicativa está no campo da Arte, por que não é Arte ou Arte/Educação, mas sim Educomunicação? É possível separar isso? Antes de ensaiar esta resposta, vamos refletir sobre algumas definições da área de intervenção Expressão Comunicativa por meio da Arte utilizadas pelos pesquisadores da Educomunicação, segundo o olhar de Ismar Soares, Eliany Salvatierra Machado e Lígia Beatriz Carvalho de Almeida.

2. EXPRESSÃO COMUNICATIVA POR MEIO DA ARTE POR ISMAR SOARES, ELIANY SALVATIERRA MACHADO E LÍGIA BEATRIZ ALMEIDA

Embora muitos pesquisadores já tenham abordado de alguma forma as áreas de intervenção da Educomunicação, uma pequena parcela desses trabalhos são sobre a Expressão Comunicativa por meio da Arte. Desta forma, optou-se por fazer uma leitura da fonte mais citada quando se trabalha com esta área de intervenção, a autora Ismar de Oliveira Soares, que notadamente trabalha esse conceito há anos; de Eliany Salvatierra Machado; e de uma terceira pesquisadora, que procurou refletir sobre a Expressão Comunicativa por meio da Arte fazendo uma descrição que possibilitasse um melhor entendimento por parte dos leitores, Lígia Beatriz Carvalho de Almeida.

Soares é um dos principais responsáveis pela articulação na busca por observar as inter-relações da área transdisciplinar Comunicação/Educação. Suas ações, como também as de colegas do NCE-USP, contribuíram para a construção do conceito da Educomunicação. Justamente por estar à frente de muitos processos e por sua produção acadêmica sobre Educomunicação ser, além de uma referência, a base do conceito, é comum trabalhos de Soares serem citados em quaisquer pesquisas que ampliem o entendimento do paradigma.

Especificamente sobre a área de intervenção Expressão Comunicativa por meio da Arte, Soares a apresenta “identificando a prática social da imersão no fato artístico como forma de expressão criativa, assegurando o direito e a oportunidade de se fazer comunicação”⁵. O autor aponta a Expressão Comunicativa

5. SOARES, Ismar de Oliveira. A contribuição da revista Comunicação & Educação para a criação da Licenciatura em Educomunicação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 7-17, set./dez. 2009, p. 12. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/43577>. Acesso em: 12 fev. 2018.

por meio da Arte como prática social que possibilita formas de Comunicação com a utilização de linguagens artísticas, utilizando inclusive os termos “expressão” e “manifestação artística” em sua definição⁶.

Soares salienta que as diversas linguagens da Arte têm um potencial criativo que, aliado aos estudos e elementos artísticos, pode ajudar na descoberta de diferentes formas de expressão, que vão “para além da racionalidade abstrata”⁷. O autor valoriza a experiência adquirida ao fazer e ao ler Arte, no caminho de mostrar que o sensível e o emocional fazem parte da construção da identidade e dos saberes coletivos e individuais. É importante destacar também a relação que Soares faz com a área da Arte/Educação, pois entende que suas práticas são próximas, mas assegura que as da Expressão Comunicativa por meio da Arte são primordialmente focadas no processo comunicativo.

Para identificar os possíveis pontos nos quais a Educomunicação poderia atuar na Educação formal, Soares faz em 2016 uma leitura sobre a proposta curricular do Ministério da Educação (MEC) para o ensino básico⁸, entendendo que há um espaço de trabalho educacional de forma transversal e por meio de projetos, uma vez que a Educomunicação não é uma disciplina instituída no currículo. Mesmo que o documento do MEC tenha previsto a Comunicação como um direito no processo de aprendizagem, não são indicados momentos e espaços para que questões dessa área sejam trabalhadas. Assim, Soares entende que o caminho é atuar nos “componentes curriculares expressivo-comunicativos inerentes à área de Linguagens”⁹. Nesse ponto há uma questão delicada pois, dependendo de como a Educomunicação for posicionada, pode haver uma disputa de espaço com a disciplina de Arte e, principalmente, com os educadores formados em Artes. Por outro lado, no mesmo estudo Soares indica que a estética, a expressão, o reconhecimento da comunidade, a sensibilidade e a emoção são fatores de um pensamento artístico complexo, como também são importantes na área de intervenção da Expressão Comunicativa por meio da Arte.

Neste sentido, o pensamento de Ismar Soares é complementado pelas ideias de Eliany Salvatierra Machado, que é professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), no departamento de Cinema e Audiovisual, doutora e mestre em Ciências da Comunicação, especialista em Filosofia da Educação, graduada em Ensino de Artes e colaboradora do NCE-USP.

Machado, ao abordar as áreas de intervenção, busca fazer uma definição que evidencie o potencial expressivo da Expressão Comunicativa por meio da Arte:

Trata do esforço de grupos humanos de buscar novas formas de expressão que superem a escrita. As artes corporais e as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias ampliaram, substancialmente, o potencial expressivo das comunidades humanas. O que se busca, contudo, não é simplesmente a performance do indivíduo, mas o resgate de seu poder comunicador ou capacidade de expressão¹⁰.

Machado aponta também a importância de a experiência estética ser parte dos processos educacionais, propondo fazer e refletir de modo conectado. Essa é uma importante contribuição, porque Machado utiliza elaborações de

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

7. *Ibidem*, p. 47.

8. SOARES, Ismar de Oliveira. A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o ensino básico. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 13-25, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110451>. Acesso em: 12 fev. 2018.

9. *Ibidem*, p. 19.

10. MACHADO, Eliany Salvatierra. Educomunicação e experiência estética. In: LIMA, Rafaela (org.). **Mídias comunitárias, juventude e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica: Associação Imagem Comunitária, 2006, p. 244.

autores como John Dewey e Ana Mae Barbosa, apontando uma aproximação teórico-conceitual entre a Educomunicação e a Arte/Educação. Também indica que essa área de intervenção deve ir além da expressão escrita, ampliando seus horizontes inclusive para expressão não oral.

Machado¹¹ também destaca que Expressão Comunicativa por meio da Arte, ao pôr em foco o aspecto comunicacional das Artes e o protagonismo do jovem, pode ajudar na capacidade criadora e expressiva ao trabalhar suas percepções e emoções.

Neste ponto é possível citar a contribuição de Lígia Beatriz Carvalho de Almeida, professora do Curso Superior de Comunicação Social com ênfase em Educomunicação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), doutora em Educação, mestre em Comunicação Midiática e graduada em Comunicação Social e Pedagogia. Em parceria com Anny Karenine Barreto de Melo, Almeida demonstra que a Expressão Comunicativa por meio da Arte permite uma educação dos sentidos¹². Em outras palavras, da mesma maneira que Machado, Almeida e Melo entendem que, mesmo colocando o foco no fator comunicacional, a área de intervenção tem dimensões estéticas e estésicas que podem ser potencializadas. Chamam atenção também para o fato de esta área de intervenção ter potencial interdisciplinar.

Almeida também publicou o *e-book Projetos de intervenção em educomunicação*, um material que foi desenvolvido para orientar estudantes universitários¹³. Nessa obra, Almeida apresenta uma definição da área de intervenção “Expressão através das Artes”. Destaca-se que, no capítulo dedicado a essa conceituação, a autora não faz uso do termo “expressão comunicativa” e entende que o foco principal é “dialogar usando as linguagens artísticas” com atividades de “comunicação pela emoção”¹⁴.

Almeida afirma a importância da pluralidade de linguagens e da possibilidade de construção de identidades, por meio do fortalecimento da cultura das comunidades, enquanto características da Arte que podem ser aproveitadas em projetos educacionais.

Almeida também compõe, com autores da Arte/Educação como Ana Mae Barbosa, a bibliografia que define a Expressão através das Artes, apontando claramente que o objetivo desta é o uso das linguagens artísticas para a expressão comunicativa, sem se ater ao aprendizado dos movimentos e das técnicas artísticas, pois esses conteúdos são objetos do campo da Arte/Educação.

Almeida faz referência também à relação da Arte e dos meios de Comunicação com as tecnologias, entendendo que isso é potencialmente interessante pois possibilita a produção e o compartilhamento de forma dinâmica e facilitada pelos recursos da web, por exemplo.

A leitura das definições de Ismar Soares, Eliany Salvatierra Machado e Lígia Beatriz Almeida traz conceitos que podem levantar algumas questões, como:

- (1) O que é expressão? Há expressão comunicativa?
- (2) Qual conceito de Arte podemos usar como referência?
- (3) Como são observadas a experiência, estética e estesia pela Educomunicação?

Sendo assim, vamos refletir sobre alguns destes conceitos.

11. MACHADO, Eliany Salvatierra. Bibliografia comentada: comunicação e educação ou educomunicação? *Novos Olhares*, São Paulo, n. 12, p. 51-55, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/novosolhares/article/viewFile/8476/7809>. Acesso em: 12 fev. 2018.

12. MELO, Anny Karenine Barreto de; ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho. Educomunicador: que profissão é essa? In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 18., 2016, Caruaru. *Anais eletrônicos* [...]. Caruaru: Intercom, 2016. p. 1-15. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2016/resumos/R52-1759-1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

13. ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de. *Projetos de intervenção em educomunicação*. Campina Grande: [s.n.], 2016. Disponível em: http://issuu.com/ligiacarvalho77/docs/as_reas_de_interven_o_da_educao/1. Acesso em: 12 fev. 2018.

14. *Ibidem*, p. 12.

3. A EXPRESSÃO E A EXPRESSÃO COMUNICATIVA

“Expressão” é um termo que se refere a algo que foi produzido e precisa ser apertado, expulso, tirado, sendo necessário alguma força para que ganhe vida. A expressão também se refere à capacidade e ao impulso de expor às outras pessoas e ao mundo alguma opinião, conteúdo ou informação.

O pesquisador e educador estadunidense John Dewey¹⁵ parte da ideia de que todo ser humano tem a impulsão de se relacionar, aprender e confrontar-se com situações para compreender o que está à sua volta. A expressão então é o resultado do processamento dessa angústia do ser humano, ao elaborar e compartilhar explicações de sua experiência. Como já colocado na introdução deste texto, é importante questionarmos se expressão é sinônimo de comunicação ou, ainda, se toda expressão comunica ou se toda expressão é comunicativa. Em caso afirmativo, seria redundância denominar de “expressão comunicativa” a área de intervenção da Educomunicação.

A partir do que foi apresentado sobre expressão, podemos entender que a comunicação expressa algo, carrega uma forma e um conteúdo e é resultado de uma reflexão. Quando há comunicação, há uma mensagem que foi elaborada e transmitida, o que já a caracteriza como expressão. Mas o inverso seria verdadeiro, ou seja, toda expressão é uma comunicação?

Se considerarmos as ideias básicas embutidas na etimologia de “comunicação” – do latim “comungar, tornar comum, estar em relação”¹⁶ –, podemos ensaiar a afirmação de que toda comunicação expressa, mas nem toda expressão comunica. A expressão pode não ser endereçada a uma pessoa. O que expressamos, dependendo da maneira como o fazemos, pode até ficar isolado ou guardado para que outras pessoas não o acessem. A falta de acesso dos outros não faz com que nossa expressão não aconteça. Podemos nos expressar sem querer um interlocutor. Expressão não é diálogo. Mas pode surgir de um diálogo. Pode provocar um diálogo.

A expressão de alguém pode não utilizar os canais, os meios e o contexto adequados para ser recebida por outra pessoa – considerando-se a comunicação verbal e a não verbal. Um indivíduo pode se expressar escrevendo, pintando ou musicando, mas também pode guardar isso, sem apresentar, mostrar ou transmitir a outra pessoa. Sendo assim, a expressão não necessariamente comunica. Uma expressão é comunicativa quando o ciclo de contato com o outro se fecha, ou seja, quando outro tem contato com o que foi expresso.

4. A ARTE

A reflexão sobre a área de intervenção da Expressão Comunicativa por meio da Arte passa também pelo entendimento do que é Arte e de alguns de seus elementos constitutivos. O teórico Alfredo Bosi, em sua obra *Reflexões sobre a arte*¹⁷, diz que a definição de Arte varia em seu entendimento a cada tempo, momento, situação e modo de pensar; mas, de qualquer maneira, podemos entender o *ser* da Arte enquanto modo específico de as pessoas entrarem em relação com o universo e consigo mesmos.

15. DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

16. DUARTE, Eduardo. Por uma epistemologia da comunicação. In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo de (org.). **Epistemologia da comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 44-54.

17. BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

Bosi afirma que, para compreender o processo artístico, é necessário considerar três aspectos, que podem acontecer simultaneamente: construção, conhecimento e expressão. Para o autor¹⁸, a Arte é construção, um fazer, algo que “transforma a matéria oferecida pela natureza e cultura. Nesse sentido, qualquer atividade humana, desde que conduzida regularmente a um fim, pode chamar-se artística”.

Ao afirmar que Arte é conhecimento, Bosi¹⁹ apresenta a palavra “*kunst*”, termo alemão para Arte, cuja raiz é “*gno*”, indicando a ideia geral de saber, teórico ou prático. Palavras de outras línguas, como “*know*” do inglês, “*cognosco*” do latim e “*gignosco*” do grego, também compartilham esta raiz. Para Bosi, saber desta raiz comum entre “Arte” e “conhecimento” já indica que a Arte é uma forma de conhecimento – mas diferente da ciência, por exemplo, pois a Arte é fruto de uma pesquisa, de uma percepção do mundo, de sentir as coisas.

Gilles Deleuze e Félix Guattari, na obra *O que é filosofia?*, dizem que há três grandes campos do saber humano²⁰. A Filosofia – que trata dos conceitos –, a Ciência – que trata dos *functivos* e dos *prospectos* – e a Arte – que trata dos *perceptos* e dos *afectos*. Ou seja, os autores entendem que, para desenvolver o conhecimento sobre o mundo e sobre suas relações, o ser humano desenvolve conceitos, funções, proposições, sentimentos e percepções sobre este mundo. Estas ações e as que delas derivam seriam aquelas que orientam o conhecimento, considerando-se que cada um desses campos, ou melhor, cada uma dessas orientações tem maneiras de agir e refletir sobre o mundo de maneira específica, sem negar as outras. Pode-se entender o mundo apenas pela ciência, ou apenas pela filosofia, ou apenas pela Arte. Mas ao unir esses campos podemos obter um olhar e um entendimento complexo do mundo.

Como já apresentado anteriormente neste texto, a expressão se refere a algo que criamos mentalmente e é codificado para que possa ser apresentado, comunicado, ou simplesmente externado por nós. Do mesmo modo que acontece com a Comunicação, nem toda expressão é Arte, mas toda Arte carrega uma expressão, seja ela individual ou coletiva, uma vez que a atividade artística é um processo/produto no qual há “a mediação da palavra ou da figura, dotadas muitas vezes de ambiguidades, e só inteligíveis no interior da rede semântica inteira”²¹. Ou seja, no ato expressivo da Arte há também uma impulsão, um processo de experimentação, reflexão, uma alimentação de experiências anteriores, para que, a partir daí, ela se torne uma expressão codificada com características do campo das percepções e dos sentimentos. Não é efetivamente no campo racional que a expressão artística trabalha, e por isso Deleuze e Guattari descrevem a Arte como conhecimento dos *perceptos* e *afectos*.

5. REFLETINDO SOBRE A LEITURA DAS DEFINIÇÕES DA ÁREA EXPRESSÃO COMUNICATIVA POR MEIO DA ARTE

As definições da área de intervenção Expressão Comunicativa por meio da Arte apresentam uma estreita relação com o campo da Arte e da Arte/Educação

18. Ibidem, p. 13.

19. Ibidem, p. 27-28.

20. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é filosofia?*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

21. BOSI, op. cit., p. 52.

no que concerne às linguagens artísticas, ao fazer artístico, à experiência estética e sensorial. Fatores culturais e identitários também se mostram importantes no desenvolvimento de relações, do ecossistema comunicativo e da promoção do protagonismo dos envolvidos no processo educacional.

Alguns pontos parecem ainda não bem resolvidos, pois se pode observar em algumas definições a utilização do termo “expressão artística” em substituição a “expressão comunicativa através das Artes”. Uma expressão comunicativa pode ser artística, e uma expressão artística tem aspectos comunicativos, mas tomar uma pela outra pode levar ao equívoco de que toda Expressão Comunicativa por meio da Arte pretende ser Arte. Neste sentido, também há a sobreposição das ações da Educomunicação e da Arte/Educação, o que leva à suposição de que as ações da Expressão Comunicativa por meio da Arte compreendam estudos específicos da Arte e uma produção artística.

Outro ponto importante a se notar é a diversidade de denominações da área de intervenção, pois o uso do termo “através das Artes” se faz mais presente, mas também é possível encontrar “pelas Artes”, “Expressão pelas Artes” ou ainda “Expressão comunicativa através do uso dos recursos de informação e das Artes”²². Já o professor e pesquisador Marciel Consani utiliza “por meio da Arte”²³. Na busca pela melhor definição conceitual da área de intervenção, há uma discussão quanto à melhor preposição a ser utilizada. O “através” dá o sentido de perpassar, de algo atravessado, ou seja, se a ideia que se quer é a de ter referência nas Artes, talvez o termo “pelas Artes” seja mais indicado, pois “pela” dá a ideia de “em razão de”. Outra denominação usada é “por meio das Artes”: do mesmo modo que “pelas”, “por meio de” transmite a ideia de “por intermédio de”, identificando as Artes como ferramenta do processo.

Ainda sobre esses diferentes nomes, alguns autores utilizam “Arte” no singular, escolha que pode ser conceitual. Quando dizemos “a Arte”, estamos falando da área de conhecimento que reflete sobre a experiência humana nos campos da estética e da estese, da produção e da leitura de trabalhos que decorrem dessa experiência. Mas ao utilizarmos “as Artes” estamos nos referindo às linguagens, cada qual com suas características, métodos, técnicas e recursos específicos. Embora a diferença possa parecer sutil, essa opção se faz de acordo com o âmbito para o qual se quer chamar atenção.

De modo geral, as definições apresentadas tomam cuidado, mesmo avançando sobre o campo da Arte e da Arte/Educação, para especificar que seu objetivo é o aspecto comunicacional do processo artístico, entendendo a(s) Arte(s) como um meio pelo qual se pode chegar à Expressão Comunicativa. Desta forma, contudo, não corremos o risco de reduzir a Arte, que é uma área do conhecimento de conceituação complexa, a ferramenta da Educomunicação?

Harold Osborne, crítico de Arte, aponta que diferentes teorias da Arte diretamente ligadas à filosofia geralmente embasam suas definições em três aspectos²⁴:

22. MACHADO, 2006, p. 237-253.

23. CONSANI, Marciel. *Como usar o rádio na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2007.

24. OSBORNE, Harold. *Estética e teoria da arte: uma introdução histórica*. 2. ed. São Paulo: Cultrix: Edusp, 1974, p. 26-27.

- (1) interesse na arte como mimese: arte como reflexo ou cópia do real (realismo), ou do ideal (idealismo), ou ficção, como reflexo da realidade imaginada ou do ideal inatingível;
- (2) interesse estético da arte: arte como criação autônoma, interesse pela forma e pela unidade orgânica;
- (3) interesse pragmático da arte: arte como manufatura, instrumento de educação, de doutrinação religiosa ou moral, da expressão ou da comunicação, da emoção, ou da expansão da experiência.

Autores citados neste texto, como Dewey²⁵, Read²⁶ e Barbosa²⁷, por estarem voltados à conexão das áreas da Arte e da Educação, também citam um interesse pragmático da Arte, ou seja, afirmam não ser um desrespeito considerá-la um instrumento da Comunicação. Deve-se observar que, sendo objeto de uma área complexa, os processos artísticos não podem ser banalizados ou barateados, pois isso, sim, desmontaria a tríade conhecimento-expressão-construção de Bosi²⁸.

Por outro lado, é possível compreender que a Arte também utilize a Comunicação como ferramenta, pois a criança, por exemplo, que se expressa em um processo artístico, também busca em algum nível estabelecer uma comunicação²⁹. A Arte pode ser uma ferramenta de processos da Educomunicação, assim como a Comunicação pode ser ferramenta da Arte. O que indica o caminho a ser seguido é a intenção do processo, principalmente no que se refere à relação com a Educação.

Deste modo, a Educomunicação pode se valer de referências e conhecimentos da Arte/Educação para o desenvolvimento de processos de expressão comunicativa, de ecossistemas comunicativos e protagonismos, bem como a garantia do direito à comunicação, liberdade de acesso à informação, entre outros. Do mesmo modo, a Arte/Educação pode fazer uso de conceitos e práticas da Educomunicação para melhorar seus processos³⁰, sem que haja uma sobreposição competitiva.

Por este motivo, um dos questionamentos levantados neste texto pode ser respondido, não sendo necessária a criação de uma nova área de intervenção que vá além das questões abordadas pela Expressão Comunicativa por meio da Arte, uma vez que, para ir além, seria necessário uma ação conjunta entre educadores e arte-educadores. Deixemos então a porta aberta para que existam projetos nos quais educadores e arte-educadores possam trabalhar juntos, contribuindo para um conhecimento ainda mais rico, como afirma a arte-educadora Ana Mae Barbosa³¹: “Muito lucrariam os dois Grupos, os Arte/Educadores e os Educomunicadores se trabalhassem e pesquisassem em conjunto”.

6. EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCOMUNICAÇÃO

Eliany Salvatierra Machado, no VII Encontro Brasileiro de Educomunicação/V Global MIL Week³², em que coordenou o debate temático “Educomunicação

25. DEWEY, op. cit.

26. READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

27. BARBOSA, Ana Mae. Porque e como: arte na educação. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP ARTE EM PESQUISA, 13., 2004, Brasília, DF. **Anais** [...]. Brasília, DF: Anpap, Editora do PPGA/UnB, 2004. v. 2, p. 48-52.

28. BOSI, op. cit.

29. READ, op. cit.

30. SILVA, Mauricio da; RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. As inter-relações entre a Educomunicação e a abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais. In: SOARES, Ismar Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017. p. 849-854. Disponível em: https://issuu.com/abpeducom/docs/livro_educom_-_paginas_em_sequencia. Acesso em: 12 fev. 2018.

31. BARBOSA, op. cit., p. 52.

32. Informação verbal: reflexões de Eliany Salvatierra Machado sobre as relações entre educação e arte educação em debate temático do VII Encontro Brasileiro de Educomunicação/V Global MIL Week, ocorrido na Escola de Comunicações e Artes (ECA/USP) em novembro de 2016.

e Arte-Educação”, do qual participaram pesquisadores como Christina Rizzi, Dália Rosenthal e Antônio Nolberto de Oliveira Xavier, ao produzir uma reflexão sobre os trabalhos apresentados, reforçou o que seu artigo de 2006 já afirmava: “Nas práticas educomunicativas surge a hipótese da experiência estética – concepção que parte da produção para a reflexão, passando pela fruição qualificada”³³.

Machado apontou que a Educomunicação, mesmo na sua relação com a Arte, por vezes não evidencia a dimensão estésica e estética que nossas atividades cotidianas podem ter. Segundo a autora, o processo educativo deve ir além do âmbito racional, embora comumente este seja o mais valorizado, principalmente quando se segue um modelo educacional tradicional. Ela provoca ao questionar: se a Educomunicação não vai além do racional, poderia ela alcançar os objetivos de liberdade de expressão, participação ativa e valorização de identidades e da cultura? Para Machado³⁴, a Educomunicação dará um salto de qualidade, no sentido de coerência com seus fundamentos, quando se ativer à experiência estética:

Referimo-nos a uma dimensão da experiência que vai além da apreensão racional e mobiliza afetos, sensações e emoções. Entretanto é importante ressaltar [...] que se trata de uma vivência consciente e qualificada. Uma experiência que contém em seu bojo processos complexos de reflexão, que podem ser ou não explicitados por meio da argumentação, do discurso e da discussão. Uma experiência que não se baseia somente na análise objetiva, mas também na apreciação que ocorre pela percepção sensorial e racional. Nesse sentido, o ser que pensa é o mesmo ser que sente, que percebe (ouve, vê, toca, degusta, saboreia). Estética, nesse sentido não é apenas apreciação do belo³⁵.

Ao fazer referência a Dewey, Machado³⁶ demonstra que a Educomunicação deve primar por criar espaços férteis para que haja experiência, completa e transformadora. É claro que, neste sentido, por conta de suas características, a área de intervenção Expressão Comunicativa por meio da Arte tem um caminho ainda mais envolvido com esse processo, pois seus materiais, linguagens e formas de conhecer já têm a propensão de conectar o sensível, a estesia, com a estética e o racional, em ações qualitativamente mais completas.

Marciel Consani³⁷ também chama atenção para a “dimensão afetiva” que a área de intervenção Expressão Comunicativa por meio da Arte proporciona ao processo educativo. Além dele, José Luis Restrepo³⁸ e Claudemir Viana³⁹ falam sobre a importância do conhecimento através dos sentidos para a construção de pessoas críticas.

Assim se faz imprescindível à Educomunicação promover também em seus processos experiências estéticas e estésicas, entendendo o sensível como maneira de experienciar e explicar o mundo, ou seja, que o sensível, o emocional e o estético são essenciais à construção do conhecimento, não apenas na área de intervenção Expressão Comunicativa por meio da Arte, mas também em dimensões essenciais na práxis educomunicativa.

33. MACHADO, 2006, p. 238.

34. Ibidem.

35. Ibidem, p. 249.

36. Ibidem.

37. CONSANI, op. cit., p. 14.

38. RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

39. VIANA, Claudemir Edson. **O processo educacional: a mídia na escola**. 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27134/tde-02122007-214731/pt-br.php>. Acesso em: 12 fev. 2018.

7. UMA PROPOSTA DE DEFINIÇÃO PARA A ÁREA DE INTERVENÇÃO EXPRESSÃO COMUNICATIVA POR MEIO DA ARTE

Como forma de sintetizar as reflexões tratadas neste trabalho, será apresentada aqui uma definição conceitual da área de intervenção Expressão Comunicativa por meio da Arte, seguindo os seguintes propósitos:

- (1) O termo “Expressão Comunicativa” é importante nesta área de intervenção, pois o seu foco é a dimensão comunicativa da expressão. Nem toda expressão é necessariamente comunicação; e se não há comunicação, não há Educomunicação. Por isso é preciso especificar que se trata de uma “Expressão Comunicativa”.
- (2) “Através da”, “pela”, “por meio da”: entendemos que o ideal é utilizar “por meio da”, pois o sentido dessa preposição ou locução prepositiva estaria de acordo com a ideia de “por intermédio de”.
- (3) Arte ou Artes: podemos adotar tanto um quanto outro, pois a escolha dirige o foco do conceito. Por se tratar de uma área de conhecimento, uma das formas de conhecer e explicar o mundo, assim como a Filosofia e a Ciência, e por seus aspectos gerais abrangerem suas linguagens, o mais correto é o uso de “Arte”, no singular.

Considerando as reflexões acima, é apresentada uma nova definição que compreende a complexidade e a potencialidade da área de intervenção abordada neste texto.

8. EXPRESSÃO COMUNICATIVA POR MEIO DA ARTE

Com foco na dimensão comunicativa da Arte, são promovidos o protagonismo e a valorização de identidades individuais e coletivas por meio do uso de linguagens artísticas, buscando o desenvolvimento de ecossistemas comunicativos abertos e dialógicos.

A área de intervenção Expressão Comunicativa por meio da Arte visa à reflexão, à expressão e à produção na práxis educacional, conectadas com o âmbito da estesia na busca de experiências estéticas, completas e transformadoras. Entende-se que o sensível e o emocional são tão importantes quanto o racional enquanto formas de conhecimento e, justamente por trabalhar em camadas do conhecimento diferentes do racional, essa área permite processos de criar, expressar e experienciar qualitativamente mais profundos.

A exemplo da Arte, a área de intervenção Expressão Comunicativa por meio da Arte tem por natureza a ação em dimensões estésicas e estéticas, e indica que em *todas* as ações educacionais – inclusive em outras áreas de intervenção – também estas dimensões sejam consideradas.

A Expressão Comunicativa por meio da Arte não tem como objetivo a produção artística ou o aprofundamento nos conteúdos e nas técnicas da Arte, mas pode estabelecer parceria com a Arte/Educação para que suas ações se complementem e se potencializem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de. **Projetos de intervenção em educomunicação**. Campina Grande: [s.n.], 2016. Disponível em: http://issuu.com/ligiacarvalho77/docs/as_reas_de_interven_o_da_educo/1. Acesso em: 12 fev. 2018.

BARBOSA, Ana Mae. Porque e como: arte na educação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP ARTE EM PESQUISA, 13., 2004, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: Anpap, Editora do PPGA/UnB, 2004. v. 2, p. 48-52.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

CONSANI, Marciel. **Como usar o rádio na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é filosofia?** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE, Eduardo. Por uma epistemologia da comunicação. *In*: LOPES, Maria Immacolata Vassalo de (org.). **Epistemologia da comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 41-54.

MACHADO, Eliany Salvatierra. Educomunicação e experiência estética. *In*: LIMA, Rafaela (org.). **Mídias comunitárias, juventude e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica: Associação Imagem Comunitária, 2006. p. 237-253.

MACHADO, Eliany Salvatierra. Bibliografia comentada: comunicação e educação ou educomunicação? **Novos Olhares**, São Paulo, n. 12, p. 51-55, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/novosolhares/article/viewFile/8476/7809>. Acesso em: 12 fev. 2018.

MELO, Anny Karenine Barreto de; ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho. Educomunicador: que profissão é essa? *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 18., 2016, Caruaru. **Anais eletrônicos [...]**. Caruaru: Intercom, 2016. p. 1-15. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2016/resumos/R52-1759-1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

OSBORNE, Harold. **Estética e teoria da arte: uma introdução histórica**. 2. ed. São Paulo: Cultrix: Edusp, 1974.

- READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- SCHAUN, Angela. **Práticas educacionais**: grupos afrodescendentes: Salvador – Bahia: Ara Ketu, Ilê Aiyê, Olodum e Pracatum. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.
- SILVA, Mauricio da. **A contribuição da abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais para o desenvolvimento da epistemologia da educação**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- SILVA, Mauricio da. **A expressão comunicativa por meio da arte e a experiência estética na educação**. 2016. 98 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- SILVA, Mauricio da; RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. As inter-relações entre a Educação e a abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais. *In*: SOARES, Ismar Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. **Educação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017. p. 849-854.
- SOARES, Ismar de Oliveira. A contribuição da revista Comunicação & Educação para a criação da Licenciatura em Educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 7-17, set./dez 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43577>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Educação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- SOARES, Ismar de Oliveira. A educação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o ensino básico. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 13-25, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110451>. Acesso em: 12 fev.2018.
- VIANA, Claudemir Edson. **O processo educacional: a mídia na escola**. 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27134/tde-02122007-214731/pt-br.php>. Acesso em: 12 fev. 2018.

As escolas radiofônicas anunciam uma educação regionalista

Kelma Fabíola Beltrão de Souza

Doutora em Teoria e História da Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Atualmente faz estágio pós-doutoral na mesma instituição.

E-mail: beltraokelma@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo teve como objetivo mostrar o que foi regularmente anunciado nas escolas radiofônicas do Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife (1960-1964) por meio do seu material pedagógico, o *Livro de leitura para adultos*. Pretendeu-se também mostrar os acontecimentos discursivos presentes na criação do MCP: questões sobre municipalização enfatizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação; a “adequação regional” proposta por Anísio Teixeira e a criação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco, dirigido por Gilberto Freyre; e a formulação de uma identidade nacional, com características regionais. Observando o que foi regular no discurso, como nos orienta Michel Foucault, o estudo concluiu que o *Livro de leitura para adultos* das escolas radiofônicas traz ecos das práticas regionalistas almejadas por Gilberto Freyre, ou seja, com a constituição genuína e autêntica de um povo que precisava ser alfabetizado.

Palavras-chave: escolas; escolas radiofônicas; movimento; cultura; regionalista.

Abstract: This article aimed to show what was regularly announced in radio schools of the Movimento de Cultura Popular (MCP – Popular Culture Movement) in Recife (1960-1964), through its pedagogical material, the *Reading book for adults*. It also sought to show the discursive events surrounding the creation of the MCP: questions on municipalization emphasized in the Law of Guidelines and Bases of Education; the “regional adequacy” proposed by Anísio Teixeira and the creation of the Regional Center of Educational Researches of Pernambuco, directed by Gilberto Freyre; and the formulation of a national identity, with regional characteristics. By observing what was regular in the speech, as Michel Foucault guides us, the study concluded that the *Reading book for adults* of the radio schools echoes the regionalist practices aimed by Gilberto Freyre, that is, a genuine and authentic constitution of a people who needed to be literate.

Keywords: schools; radio schools; movement; culture; regionalist.

Recebido: 08/07/2018

Aprovado: 16/01/2018

1. INTRODUÇÃO

Muitos dos estudos dos campos historiográfico e sociológico que analisam as questões sobre a educação entre os anos de 1957 e 1964¹ trazem ideias, temas, movimentos e personagens que evidenciam a originalidade e pioneirismo nas ações educacionais no Recife. Inseridas neste contexto, estão abordagens sobre o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP, 1960-1964).

Flávio Brayner², numa reflexão sobre esses estudos, afirmou que comumente são abordados o “povo como categoria histórica” e a “crise de hegemonia”, mas talvez “as coisas não sejam exatamente assim!”. Para ele, o MCP foi constituído com a intenção de atender às expectativas de uma identidade nacional, de modo que muitos, desejosos de constituir essa identidade, vão, também, idealizar um povo. Brayner³ comentou ainda que um dos impasses dessas interpretações sobre o MCP é que elas não conseguem articular os anos 1920 aos anos 1950, provocando um entendimento imaginário do movimento, entrecortado pela questão da originalidade.

A partir desses aspectos, tentando construir outra narrativa sobre o MCP do Recife, seguimos as orientações de Michel Foucault⁴ sobre a pesquisa: desmontamos o livro, o artigo, e significamos os vários acontecimentos discursivos que os textos trazem. Já no campo historiográfico, tentamos entender o discurso “com certa regularidade”, “pela repetição regular de determinados enunciados”, como sugeriu Durval Muniz de Albuquerque Júnior⁵.

Dessa forma, foi importante nos determos no documento próprio do MCP, o *Livro de leitura para adultos*⁶ (das experiências com as escolas de rádio), como lugar de pesquisa para a feitura da narrativa. Procuramos tratar este documento como algo relacionado às ações e aos acontecimentos da instituição MCP. Buscamos compreender o discurso enquanto prática, num esforço de tentar captar o estar, o que é dito e o que é feito, admitindo as “formações discursivas”⁷ e colocando de lado as “unidades tradicionais do livro e da obra”⁸.

Os acontecimentos registrados no período em questão gravitam em torno do Projeto de Lei nº 2.222/1957⁹ (que resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961¹⁰) e das ideias e ações de Anísio Teixeira – em especial em relação à criação, em 1957, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco (CRPE, também chamado de Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, ou apenas CRR), dirigido por Gilberto Freyre. Anísio Teixeira, pensando numa educação de adequação regional, e Gilberto Freyre, com suas práticas regionalistas, em certo sentido ajudam na composição do MCP, que tece uma identidade nacional evidenciando dimensões educativas regionais – não apenas no sentido de ressaltar as características de um povo e de uma cultura local, mas também de evidenciar, idealizar e constituir estes aspectos, como fez Freyre com seu regionalismo.

Para isso, apresentamos a seguir uma breve explicação sobre o regionalismo gilbertiano (embasado nas ideias regionalistas de Gilberto Freyre) e o MCP, depois sobre as Escolas Radiofônicas e, posteriormente, sobre o que foi anunciado recorrentemente no *Livro de leitura para adultos* (material didático do MCP)¹¹.

1. FÁVERO, Osmar (org). **Cultura popular, educação popular**: memória dos anos 60. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983; SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009; SOUZA, João Francisco de. **Uma pedagogia da revolução**: a contribuição do governo Arraes (1960-64) à reinvenção da educação brasileira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987; WEBER, Silke. Política e educação: o Movimento de Cultura Popular no Recife. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 233-262, 1984.

2. BRAYNER, Flávio. O MCP e a invenção do “povo”. **Revista Continente**, Recife, ano 10, n. 113, p. 54, 8 maio 2010, p. 54.

3. BRAYNER, Flávio. O elixir da Redenção: o Movimento de Cultura Popular do Recife (1960-1964). In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 188-202.

4. FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

5. ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 35.

6. LIVRO de leitura para adultos. In: MOVIMENTO de Cultura Popular: memorial. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1986. (Coleção Recife, v. 49).

7. FOUCAULT, op. cit., p. 68.

8. *Ibidem*, p. 89.

9. BRASIL. Projeto de Lei nº 2.222, de 11 de fevereiro de 1957. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 10 dez. 2006. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=201132>. Acesso em: 14 mar. 2019.

2. O REGIONALISMO GILBERTIANO E O MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR

A partir de 1957, discutiam-se no Congresso Nacional, através do Projeto de Lei nº 2.222/1957, as diretrizes que deveriam orientar a educação no Brasil, o que resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/1961). Um dos aspectos ressaltados nesses dispositivos foi a cobrança da responsabilidade do município com a educação, orientando-o a chamar a população escolar para a matrícula na escola primária¹².

Também em 1957, o então diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), Anísio Teixeira, pleiteava a necessidade de uma educação orientada para a municipalização, no sentido de haver uma adequação regional. A instituição de uma escola primária, para Anísio, estava relacionada à região e ao local¹³. No Recife, a investida de Anísio Teixeira ocorreu quando foi organizado o CRPE, em 1957, dirigido por Gilberto Freyre. O centro teve por objetivo promover a educação nessa capital, com base numa educação científica e regional, através de estudos, pesquisas, seminários e da escola.

Nesse período, Freyre¹⁴ percebeu, como exímio conciliador, que suas ideias regionalistas poderiam ser harmonizadas com as questões educacionais e pleiteou a necessidade de alfabetizar a população. Ao tecer certa ideia de educação (usando seu regionalismo de bases sociológicas), concebeu-a com contornos peculiares: pensou um sistema educacional com práticas que conciliassem os valores urbanos e rurais; com uma professora com habilidade de “extrair” das populações a sobrevivência de “culturas primitivas” e as ajudasse a despertar o gosto pelo que é seu; um ato de ensinar que levasse em conta o aproveitamento das “superstições” da população e, em contrapartida, desprezasse outras. Uma educação a seu modo, considerando que as populações analfabetas (em especial do Nordeste) guardavam um estoque de originalidade: a nossa brasilidade!

Foi em torno dessa ideia de “preservação cultural” que, em 1960, foi organizado o MCP. Esse movimento se constituiu no sentido de atender às perspectivas de fabricar uma identidade nacional, idealizando, também, um povo e sua cultura¹⁵. De certa forma, os movimentos de cultura popular em geral, outros movimentos e instituições dão prosseguimento ao trabalho dos intelectuais dos anos 1930 de produzir uma cultura nacional-popular¹⁶ – inclusive na feitura de uma identidade nacional, tecida regionalmente por Gilberto Freyre.

O MCP, como “alongamento” das ideias regionalistas de Freyre, foi comentado por Paulo Freire (que, na época, prestava serviços ao CRPE e era um dos sócios-fundadores do MCP), quando afirmou:

Em 1926, no Manifesto Regionalista, apresentado ao Congresso que pioneiramente o Movimento Regionalista levou a efeito no Recife – Movimento de que muitas de suas sugestões vêm sendo realizadas e de que alguns movimentos atuais¹⁷, em não pouco de seus fundamentais aspectos são alongamentos daquele, dizia Mestre Gilberto Freyre: “Nosso movimento não pretende senão inspirar uma nova organização do Brasil [...]”¹⁸.

10. BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 99, p. 11.429, 27 dez. 1961.

11. LIVRO..., op. cit.

12. BRASIL, 1961.

13. PRESENÇA na mídia: matérias em jornais ou revistas de divulgação. **Biblioteca Virtual Anísio Teixeira**, Salvador, [2000?]. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/midia.htm>. Acesso em: 14 mar. 2019; TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

14. Ver em: FREYRE, Gilberto. Sugestões para uma nova política no Brasil: a rurbana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 65-82, 1957b; FREYRE, Gilberto. Palavras às professoras rurais do Nordeste. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 68, p. 40-50, 1957a; FREYRE, Gilberto. Região, pesquisa social e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 69, p. 31-41, 1958b.

15. BRAYNER, 2010, p. 54.

16. ALBUQUERQUE JUNIOR, 2009, p. 213.

17. Entre os movimentos contemporâneos que o autor cita, havia no Recife o MCP.

18. FREIRE, Paulo. **A propósito de uma administração**. Recife: Universidade do Recife, 1961, p. 7. Freire trabalhava como assessor do reitor da Universidade do Recife (atual Universidade Federal de Pernambuco – UFPE) e fez uma espécie de relatório sobre a gestão do reitor João Alfredo.

As ideias regionalistas de Freyre já se evidenciavam, no tempo e no espaço, por meio de suas principais obras, bem como de todo seu arrojo em conferências, palestras, artigos de jornais e outras funções desenvolvidas. Essas ideias também estavam presentes, como já dissemos, no CRPE. Por sua vez, muitos dos sócios-fundadores do MCP participaram do CRPE (ao mesmo tempo ou depois de o terem deixado). Paulo Freire, Anita Paes Barreto e Maria Antônia Mac Dowell participaram como conferencistas, palestrantes, debatedores e formuladores de projetos. Paulo Rosas e Josina Godoy foram funcionários do Centro. No MCP, eles foram responsáveis por várias ações no âmbito educacional¹⁹, facilitando, assim, o alongamento do regionalismo gilbertiano no MCP.

3. AS ESCOLAS RADIOFÔNICAS

Quando o MCP foi organizado, não existiam escolas municipais. Toda a rede escolar municipal primária do Recife, organizada desde 1894, tinha sido transferida para o estado²⁰. Tanto é que, em 1958, Aderbal Jurema (então Secretário de Educação de Pernambuco) relatou que Recife era o único município que não tinha escolas primárias²¹.

Foi esse o panorama que Miguel Arraes encontrou ao assumir a prefeitura do Recife: inexistência de escolas municipais e de orientações de dispositivos legais (como mostramos anteriormente). As investidas de Arraes na educação ocorreram através do MCP (1960), oficializado em 1961. O Movimento teve ações voltadas para educação (escola primária; escolas radiofônicas; centros de cultura), teatro, cinema etc.; e nele atuavam intelectuais, professores, escultores, estudantes. Desses, alguns tiveram ações mais efetivas como sócios-fundadores ou dirigentes²². No plano de alfabetização de adultos, a experiência do MCP noticiada pela imprensa durante o ano 1961²³ foi a das escolas radiofônicas.

As escolas radiofônicas funcionaram nos espaços físicos já cedidos pela população para escolas diurnas, como clubes e associações. Por meio de aparelhos de rádio, também doados pela comunidade, os programas eram transmitidos à noite pelas rádios Clube de Pernambuco e Continental, enquanto, nas escolas, os monitores auxiliavam na orientação a respeito dos conteúdos tratados no programa. Quando foi inaugurado o projeto educacional de alfabetização de adultos por meio das escolas radiofônicas (coordenado por Paulo Freire), já existiam 50 escolas trabalhando com educação de base, cada uma com 20 a 40 alunos²⁴. A imprensa local noticiou a inauguração das escolas²⁵, relatando que a primeira aula transmitida pelo rádio foi lecionada por Josina Godoy, supervisora da equipe de educação radiofônica. Pensando num material pedagógico que contemplasse os contextos locais, Josina Godoy, Norma Coelho e Mércia Albuquerque prepararam um manual de leitura para adultos, em 1961, que foi publicado em 1962 como *Livro de leitura para adultos*²⁶.

Ainda na inauguração do projeto de Alfabetização de Adultos, através das escolas radiofônicas, a equipe central, que comandava a transmissão e elaborou

19. CADERNOS REGIÃO E EDUCAÇÃO. Recife: Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, v. 3, n. 3, jun. 1963; CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO RECIFE. **Educação e região**: problemas de política e administração escolares no Nordeste brasileiro. Recife: CRPE, 1960.

20. EGITO, Juscelino Lima. As primeiras escolas e a formação da rede escolar pública municipal (1894-1929). In: RECIFE. **Recife**: 100 anos de escola pública municipal. Recife: Prefeitura da Cidade, 2000, p. 26.

21. JUREMA, Aderbal. A situação do ensino primário em Pernambuco. In: CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO RECIFE. **Educação e região**: problemas de política e administração escolares no Nordeste brasileiro. Recife: CRPE, 1960, p. 68.

22. MOVIMENTO de Cultura Popular: memorial. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1986. (Coleção Recife, v. 49).

23. PLANO de educação de adultos, do MCP. **Diário de Pernambuco**, Recife, n. 22, 26 jan. 1961. Primeiro Caderno, p. 3. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/029033_14/8018. Acesso em: 18 mar. 2019; 40 ESCOLAS do MCP até o fim deste mês. **Diário de Pernambuco**, Recife, n. 58, 12 mar. 1961. Primeiro Caderno, p. 11. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/029033_14/8851. Acesso em: 18 mar. 2019; NOVAS escolas do MEC e audiência de Arraes nos bairros. **Diário de Pernambuco**, Recife, n. 69, 25 mar. 1961. Segundo Caderno, p. 3. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/029033_14/9117. Acesso em: 18 mar. 2019; EDUCAÇÃO pelo rádio: MCP. **Diário de Pernambuco**, Recife, n. 154, 9 jul. 1961. Primeiro Caderno, p. 6. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/029033_14/11102. Acesso em: 18 mar. 2019.

o manual, afirmou que este foi feito “de acordo com as últimas aquisições da Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura) em educação de adultos”²⁷. No final do próprio *Livro de leitura*, Josina Godoy e Norma Porto, as autoras, relataram que a elaboração do livro foi feita partir das as “experiências publicadas nas revistas da Unesco, organização mundial de educação e cultura”²⁸.

Sobre os assuntos abordados no livro (temas de interesse dos alunos), Josina Godoy e Norma Porto²⁹ registraram que o MCP preferiu:

partir de zero, utilizando experiência acumulada durante três meses de pesquisas, nas zonas populares do Recife.

Das longas conversas com o povo, surgiram os centros de interesse fundamentais, representativos das ideias básicas a serem debatidas em classe. [...] Eram os temas que constituíam o universo de preocupação do adulto, no Recife.

O processo de escolha dos textos e das palavras no *Livro de leitura* foi desenvolvido por intelectuais “autorizados” a retirar as “palavras do contexto” e a “devolvê-las sob uma formatação crítica”. Esse caminho parte do pressuposto de que “a consciência do outro é insuficiente, precária ou ingênua”³⁰.

Na observação do que foi constante no discurso, no sentido de perceber as regularidades traçadas pelas práticas do MCP por meio do *Livro de leitura* para escolas radiofônicas, constatamos que se buscou, principalmente, constituir uma identidade nacional, para tecer, sobretudo, uma educação de dimensão regionalista, especialmente formulada a partir das ideias de Freyre.

4. UM LIVRO DE LEITURA PARA ENSINAR SOBRE A REGIÃO NORDESTE

Josina Godoy e Norma Porto³¹ anunciaram que o livro traria formas de “ensinar a ler que pudessem interessar ao homem e à mulher do Nordeste, cansados da luta diária pela sua sobrevivência e a de seus filhos”. O Nordeste era a região, Pernambuco o estado, e Recife o município que uniam tudo isto. O “cidadão do Recife”³² precisava, para sua alfabetização, de experiências que retratassem suas condições. A alfabetização sobe o morro, vai para a periferia, entra nos alagados e chega aos mocambos do Recife³³ – pois, como disse Freyre: “Recife, mais que outra qualquer cidade do Brasil com tradições de responsabilidade intelectual, vem-se distinguindo, há anos, ao destacar como necessário à melhor articulação da vida ou da cultura brasileira”³⁴.

Ao anunciar Recife, Pernambuco e o Nordeste, o *Livro de leitura para adultos* traz padrões silábicos, palavras, frases e pequenos textos acompanhados de ilustrações. A estratégia foi unir a fotografia ou pintura, aglutinando outras formas de discurso sobre a região e despontando também vocações de outros artistas que evidenciam o Nordeste. São fotos dos moradores, da cidade do Recife, de obras de arte, de pinturas, e também ilustrações de Saraiva, Elijah Von Sohsten,

24. MOVIMENTO..., op. cit.

25. INAUGURADAS, ontem, as primeiras 50 escolas radiofônicas no Recife. *Diário de Pernambuco*, Recife, n. 208, 12 set. 1961. Primeiro Caderno, p. 3. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/029033_14/12339. Acesso em: 18 mar. 2019.

26. MOVIMENTO..., op. cit.; COELHO, Germano. MCP: história do Movimento de Cultura Popular. Recife: Ed. do Autor, 2012.

27. INAUGURADAS..., op. cit.

28. LIVRO..., op. cit. Ver mensagem para o aluno ao final do livro (n. p.).

29. GODOY, Josina; PORTO, Norma. Apêndice. In: MOVIMENTO de Cultura Popular: memorial. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1986. (Coleção Recife, v. 49). p. 199.

30. BRAYNER, Flávio. Paulofreireanismo: instituindo uma teologia laica? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2015. Trabalho apresentado no GT6. Brayner, nesse texto, refere-se ao método Paulo Freire. Como a prática usada para elaboração desse método foi a mesma (a retirada das palavras geradoras do contexto), pontuamos as mesmas observações a seu respeito.

31. LIVRO..., op. cit., p. 78.

32. *Ibidem*, n. p. Lição 19.

33. Ver observações de Albuquerque Junior (2009) sobre Pernambuco e Recife como local unificador do discurso gilbertiano.

34. FREYRE, 1958a, p. 33.

Gilvan da Silva, Robert Chorovsky, Johannes Friese, Cleto e Aberlado da Hora. As autoras unem padrões silábicos e textos àqueles que pintam e fotografam, construindo, assim, uma dada ideia de Nordeste³⁵.

Comumente, Freyre trazia pinturas e desenhos para acompanhar seus textos, imagens que compartilhavam da mesma ideia regional³⁶. Freyre, ainda em 1941, reclamou sobre a falta de artistas que se dedicassem a pintar a região³⁷.

O Nordeste também foi retratado no livro com relação às injustiças da seca no sertão: “O sertanejo vive no sertão: sua vida é árdua. Seu voto deve servir para mudar sua sorte”³⁸; “A cena da seca do sertão é dramática. Mas também na cidade a falta d’água é um drama. Agora os nordestinos tentam, com fé, resolver todos os seus dramas”³⁹.

Nas lições sobre o sertão, a seca foi colocada como um problema social: o desamparo do homem, as dificuldades de plantio, a falta d’água e a destruição da lavoura são alguns dos motivos que o levam à cidade. Problemas sociais que podem ser resolvidos através do voto. Ao construir uma ideia de Nordeste, Freyre desvinculou-se das questões naturais, como a seca, e inseriu fatos históricos. A seca aparece só entre as “consequências morais e sociais”. Como assinalou Albuquerque Junior⁴⁰, para Freyre, “são os fatos históricos e, principalmente, os de ordem cultural que marcariam sua origem”.

No *Livro de leitura* utilizado nas experiências educativas com o rádio, a história da região Nordeste tem heróis: Joaquim Nabuco⁴¹ e Lampião⁴². Os fatos históricos ganham destaque: a abolição da escravidão⁴³, a Batalha dos Guararapes e a construção de Brasília, capital feita com ajuda dos nordestinos⁴⁴. A região tem também a presença de instituições como a Companhia Hidroelétrica (CHESF)⁴⁵ e a Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (Sudene)⁴⁶, que auxiliam no seu desenvolvimento. Foram os heróis e os fatos que fizeram esse Nordeste ser diferente: “Pernambuco também tem sua herança de glórias. Os heróis pernambucanos venceram o invasor holandês”⁴⁷.

O *Livro de leitura* mostrou que a origem da nação está no Nordeste. A história de Pernambuco mostra que a luta que se travou contra os holandeses foi “o primeiro surto de nacionalismo no Brasil”⁴⁸. É o início da nossa nação, da nossa brasilidade. A nação está em Pernambuco, e seu povo também – esse povo que precisa ser “alfabetizado”, mas tem como características sua luta e seu empenho diante das dores.

O homem nordestino “lutador”, no passado e no presente, “ajudou o desenvolvimento do sul”, então “o homem do Nordeste pede justiça”⁴⁹. Para Gilberto Freyre, há um Nordeste injustiçado, sem valor diante da economia do “sul industrial”⁵⁰. Mas esse Nordeste desvalorizado, em contrapartida, tem aspectos genuínos: “os velhos, as mulheres, [e] os analfabetos rurais” guardam um conhecimento “que é mais genuinamente brasileiro na cultura brasileira; o que é mais raiz nessa cultura”⁵¹. Uma civilização que, pela sua originalidade, se destaca diante de outras. Ela exala o conceito de “povo” em sua essência: na música, nos folguedos, nas festas, nas comidas, na arte formadora de uma cultura única. Essa cultura, por sua vez, traduz os valores reais da região.

35. MOVIMENTO..., op. cit.; COELHO, op. cit.

36. ALBUQUERQUE JUNIOR, op. cit., p. 166.

37. FREYRE, Gilberto. **Região e tradição**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1941.

38. LIVRO..., op. cit., n. p. Lição 35.

39. Ibidem, n. p. Lição 43.

40. ALBUQUERQUE JUNIOR, op. cit., p. 89-90.

41. LIVRO..., op. cit., ilustração 5. Mural em Azulejos – Edifício Joaquim Nabuco – Recife – Abelardo da Hora.

42. Ibidem, n. p. Lição 65.

43. Ibidem, p. 5.

44. Ibidem, n. p. A ilustração 14 (“Trabalho”), de Abelardo da Hora, reproduz o Mural do Banco de Crédito Popular em Recife. Ver também lição 59.

45. Ibidem, n. p. Lição 60.

46. Ibidem, n. p. Lição 44.

47. Ibidem, n. p. Lição 51.

48. Ibidem, n. p. Lição 73.

49. Ibidem, n. p. Lição 50.

50. FREYRE, 1957a, p. 48-49.

51. Ibidem, p. 44-47.

Essa evidência (dos romancistas e de Freyre) dada ao povo, seus temas e expressões fez com que as camadas populares se aproximassem de um Nordeste desejado⁵². O povo, que é possuidor de uma cultura enraizada, autêntica e essencial, foi o que o *Livro de leitura para adultos* do MCP enfatizou. Buscava-se, também, despertar nessa população que estava sendo alfabetizada uma sensação de identificação e pertencimento. Evidenciaram-se, assim, sua cultura, seus assuntos, suas danças, suas músicas e outras formas de expressão. Esse povo traz uma cultura tradicional: batucada, samba, pastoril, quadrilha, coco, ciranda, frevo, maracatu etc. São essas danças e músicas que compõem a sonoridade e o bailado do Nordeste, uma região com a arte de produzir sabores, gostos e cheiros de peixe, canjica e pamonha. Um Nordeste em que o homem pode fazer com as suas próprias mãos a cerâmica e o artesanato. Uma cultura original que deve ser valorizada, porque é única⁵³.

As lições do *Livro de leitura para adultos* mostram que até a moradia desse povo é única: o mocambo, “a casa do povo do alagado”⁵⁴. Para Zélia Gominho⁵⁵, o olhar antropológico de Freyre fez com que ele percebesse “o valor cultural do mocambo, a sabedoria popular enquanto arte de trançar e de motivo para congregar a família, a comunidade, num esforço comum”. Para Freyre, o mocambo ideal seria aquele higienizado e em terreno saneado, entretanto “os mocambos em que pousava seu olhar poético e romântico eram os do meio rural e os do litoral da beira da praia, aquela pitoresca imagem do mar, o mocambo e o coqueiro”⁵⁶. No *Livro de leitura para adultos*, a fotografia “Mocambos” (ilustração 3), de Elijah Von Sohsten⁵⁷, retrata essa moradia diante da praia e dos coqueiros, imagem que se une ao texto na composição de um Nordeste romanceado.

Mas essa cultura também se constitui pela conciliação, pela combinação do que nos parece mais adverso: a junção das três raças (o português, o índio e o negro)⁵⁸, em um povo que se formou “sem preconceito de cor”⁵⁹. A harmonia foi também o modo como o MCP se constituiu, pois foi um movimento (uma instituição) capaz de agregar diversos aspectos: “O MCP congrega homens de todas as raças, de todas as opiniões, de todas as religiões, para um fim comum: a elevação do nível cultural do povo”⁶⁰. Juntar o adverso ou o que parece estranho e dotá-los com tons de naturalidade era uma das principais posturas utilizadas por Freyre⁶¹.

A exaltação da cultura do povo e dos seus valores regionais e tradicionais presente no *Livro de leitura para adultos* do MCP serviu na educação de adultos para ensinar as “letras” aos analfabetos mas, principalmente, para ajudar a constituir uma ideia de civilização genuína, que habitava a região Nordeste e “precisava” ser educada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o que pontuamos seja uma versão histórica, é importante ressaltar que este panorama foi elaborado por meio de documentos, da aberturas e do

52. ALBUQUERQUE JUNIOR, op. cit., p. 93.

53. Características evidenciadas em várias lições do *Livro de leitura para adultos* (LIVRO..., op. cit.). Ver lição 44.

54. *Ibidem*, n. p. Lição 17. A palavra mocambo está presente nas lições 14, 15, 16, 23, 24, 33. Ver ainda as fotografias “Casa e Mocambo” (ilustração 2), de Saraiva, e “Mocambos” (ilustração 3), de Elijah Von Sohsten (*Ibidem*, n. p.).

55. GOMINHO, Zélia. *Veneza Americana x Mocambópolis: o Estado Novo na cidade do Recife (décadas de 30 e 40)*. 1997. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1997, p. 36.

56. *Ibidem*, p. 37.

57. LIVRO..., op. cit., ilustração 3.

58. *Ibidem*, n. p. Lição 71.

59. *Ibidem*, n. p. Lição 73.

60. *Ibidem*, n. p. Lição 54.

61. ALBUQUERQUE JUNIOR, op. cit.

desmonte de livros e textos, na tentativa de entender o que era recorrente no discurso do *Livro de leitura para adultos* do MCP, como nos orientou Foucault.

Percebemos que a experiência do MCP contemplou locais sem acesso à educação, atendeu adultos analfabetos e usou o rádio como meio acessível, aspectos importantes para alterar a educação no Recife.

Sobre o que foi regularmente anunciado pelo MCP, a partir das experiências das escolas radiofônicas e de seu material pedagógico (*Livro de leitura*), ressaltamos o que nos falou Brayner e Albuquerque Junior a respeito dessa investida: foram vários grupos que se colocaram a responder qual era a “nossa” identidade, nacionalmente falando.

O MCP foi uma instituição que assim se fez e que respondeu a esse questionamento quando ressaltou, também, ideias regionalistas gilbertianas, no sentido de valorizar, na prática, a existência de uma civilização original no Nordeste, urdida a partir da decadência da cultura canavieira, exaltando essa civilização. Um Nordeste construído a partir de inserção de fatos históricos, da conciliação, de elogios à tradição e de experiências que evidenciavam a cultura original e autêntica de um povo, continuando, assim, perspectivas já sinalizadas por intelectuais em outras épocas.

Nesse contexto, o *Livro de leitura para adultos*, material pedagógico das escolas radiofônicas, evidenciou recorrentemente o Nordeste: região de um povo que precisava ser educado, mas que também tem uma cultura com características originais e autênticas, que não devem ser desprezadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

40 ESCOLAS do MCP até o fim deste mês. **Diário de Pernambuco**, Recife, n. 58, 12 mar. 1961. Primeiro Caderno, p. 11. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/029033_14/8851. Acesso em: 18 mar. 2019.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 99, p. 11.429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.222, de 11 de fevereiro de 1957. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 10 dez. 2006. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=201132>. Acesso em: 14 mar. 2019.

BRAYNER, Flávio. O MCP e a invenção do “povo”. **Revista Continente**, Recife, ano 10, n. 113, p. 54, 8 maio 2010.

BRAYNER, Flávio. O elixir da Redenção: o Movimento de Cultura Popular do Recife (1960-1964). *In*: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (org.).

Educação popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 188-202.

BRAYNER, Flávio. Paulofreireanismo: instituindo uma teologia laica? *In:* REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2015. Trabalho apresentado no GT6.

CADERNOS REGIÃO E EDUCAÇÃO. Recife: Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, v. 3, n. 3, jun. 1963.

CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO RECIFE. **Educação e região:** problemas de política e administração escolares no Nordeste brasileiro. Recife: CRPE, 1960.

COELHO, Germano. **MCP:** história do Movimento de Cultura Popular. Recife: Ed. do Autor, 2012.

EDUCAÇÃO pelo rádio: MCP. **Diário de Pernambuco**, Recife, n. 154, 9 jul. 1961. Primeiro Caderno, p. 6. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/029033_14/11102. Acesso em: 18 mar. 2019.

EGITO, Juscelino Lima. As primeiras escolas e a formação da rede escolar pública municipal (1894-1929). *In:* RECIFE. **Recife:** 100 anos de escola pública municipal. Recife: Prefeitura da Cidade, 2000. p. 26-32.

FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura popular, educação popular:** memória dos anos 60. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. **A propósito de uma administração.** Recife: Universidade do Recife, 1961.

FREYRE, Gilberto. **Região e tradição.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1941.

FREYRE, Gilberto. Palavras às professoras rurais do Nordeste. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 68, p. 40-50, 1957a.

FREYRE, Gilberto. Sugestões para uma nova política no Brasil: a rurana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 65-82, 1957b.

FREYRE, Gilberto. Arte e ciência social e sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 28-38, 1958a.

FREYRE, Gilberto. Região, pesquisa social e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 69, p. 31-41, 1958b.

GODOY, Josina; PORTO, Norma. Apêndice. *In:* MOVIMENTO de Cultura Popular: memorial. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1986. (Coleção Recife, v. 49).

GOMINHO, Zélia. **Veneza Americana x Mucambópolis**: o Estado Novo na cidade do Recife (décadas de 30 e 40). 1997. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1997.

INAUGURADAS, ontem, as primeiras 50 escolas radiofônicas no Recife. **Diário de Pernambuco**, Recife, n. 208, 12 set. 1961. Primeiro Caderno, p. 3. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/029033_14/12339. Acesso em: 18 mar. 2019.

JUREMA, Aderbal. A situação do ensino primário em Pernambuco. *In*: CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO RECIFE. **Educação e região**: problemas de política e administração escolares no Nordeste brasileiro. Recife: CRPE, 1960. p. 67-88.

LIVRO de leitura para adultos. *In*: MOVIMENTO de Cultura Popular: memorial. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1986. (Coleção Recife, v. 49).

MOVIMENTO de Cultura Popular: memorial. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1986. (Coleção Recife, v. 49).

NOVAS escolas do MEC e audiência de Arraes nos bairros. **Diário de Pernambuco**, Recife, n. 69, 25 mar. 1961. Segundo Caderno, p. 3. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/029033_14/9117. Acesso em: 18 mar. 2019.

PLANO de educação de adultos, do MCP. **Diário de Pernambuco**, Recife, n. 22, 26 jan. 1961. Primeiro Caderno, p. 3. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/029033_14/8018. Acesso em: 18 mar. 2019.

PRESENÇA na mídia: matérias em jornais ou revistas de divulgação. **Biblioteca Virtual Anísio Teixeira**, Salvador, [2000?]. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/midia.htm>. Acesso em: 14 mar. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SOUZA, João Francisco de. **Uma pedagogia da revolução**: a contribuição do governo Arraes (1960-64) à reinvenção da educação brasileira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

WEBER, Silke. Política e educação: o Movimento de Cultura Popular no Recife. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 233-262, 1984.

Design thinking na publicidade: uma proposta de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de projetos¹

Amarinildo Osório de Souza

Publicitário e especialista em marketing estratégico. Mestre em Ensino Tecnológico pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Linha 2 – Recursos para o Ensino Técnico e Tecnológico.
E-mail: amarinildo@gmail.com

Andréa Pereira Mendonça

Doutora em Ciência da Computação, professora do curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e líder do grupo de pesquisa Investigação sobre Recursos e Práticas de Ensino na mesma instituição.
E-mail: andrea.ifam@gmail.com

Resumo: Neste artigo, apresentamos uma proposta de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de projetos publicitários com *design thinking* (DT), considerando como público-alvo estudantes de graduação em Publicidade e Propaganda. A revisão bibliográfica compreende os temas: ensino de projetos publicitários, DT e alinhamento construtivo (AC); seguida do detalhamento da proposta de ensino-aprendizagem e dos elementos que a compõem. Os resultados obtidos evidenciaram a efetividade da proposta de ensino-aprendizagem e apontam a imersão como a fase do DT que os alunos sentem mais dificuldade de realizar. A proposta pode auxiliar professores da área a replicar a experiência por meio dos materiais e recursos disponibilizados e, além disso, o próprio percurso de construção pode servir como orientação para compor outras propostas visando o ensino de Publicidade e Propaganda.

Palavras-chave: alinhamento construtivo; *design thinking*; ensino de publicidade; projetos publicitários; roteiros de aprendizagem.

Abstract: This study shows a teaching-learning proposal for the development of advertising projects with design thinking (DT), considering undergraduate students in Advertising as target audience. The bibliographic review includes themes about: teaching of advertising projects, Design Thinking, and Constructive Alignment, followed by the details of the teaching-learning proposal and the elements that constitute it. The obtained results evidenced the effectiveness of the proposal and point out the immersion as the DT stage with more difficulty to perform by the students. The proposal can help teachers in the field to replicate the experience through the materials and resources described and, in addition, the construction course itself can be a guide to compose other proposals aimed at advertising teaching.

Keywords: constructive alignment; design thinking; advertising teaching; advertising projects; learning scripts.

Recebido: 23/06/2018

Aprovado: 04/03/2019

1. Trabalho apresentado em 2018 no XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte, em Vilhena (RO), na divisão temática 2 – Publicidade e Propaganda. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/norte2018/resumos/R59-0266-1.pdf>. Para esta edição na revista *Comunicação & Educação*, ampliamos a revisão de literatura e incluímos os resultados obtidos com a aplicação da proposta.

1. INTRODUÇÃO

No contexto de ensino da graduação em Publicidade e Propaganda, o desenvolvimento de um projeto – seja uma campanha publicitária, uma pesquisa de mercado ou um estudo de marca, por exemplo – requer dos estudantes um conjunto de habilidades em diferentes etapas, tais como: reunir e selecionar informações a fim de compreender o problema e as necessidades do público-alvo e do cliente, gerar ideias para a solução do problema e, por fim, converter essas ideias em protótipos e produtos publicitários.

Observamos que essas etapas e habilidades para a resolução de um projeto publicitário se relacionam com o *design thinking* (DT), uma abordagem focada no ser humano e utilizada para a resolução de problemas complexos, sendo inicialmente popularizada no mundo dos negócios e serviços, conforme propõem Vianna *et al.*², e posteriormente aplicada a outras áreas.

Na educação, o DT vem sendo empregado em diferentes modalidades – presencial, a distância e corporativa –, conforme descrevem Cavalcanti e Filatro³, além de outras aplicações para trabalhar temas interdisciplinares como *bullying* e evasão escolar, ou para tratar de questões de ensino no século XXI e redesenhar espaços de sala de aula, conforme experiências relatadas por Gonsales⁴ e Kwek⁵, respectivamente.

Neste trabalho, reportamos a adoção do DT na educação, contextualizado na sala de aula, com a apresentação de uma proposta de ensino-aprendizagem que integra o DT ao desenvolvimento de projetos publicitários, considerando como público-alvo estudantes de graduação em Publicidade e Propaganda. A proposta inclui: ementa e planejamento de ensino, com definição de conteúdos, carga horária, bibliografia, entre outros; roteiros de aprendizagem para guiar as atividades de estudo presencial e autônomo dos alunos; critérios de avaliação organizados em rubricas; e a caracterização de quatro projetos publicitários a serem resolvidos com a aplicação do DT.

Acreditamos que a proposta pode auxiliar professores da área a replicar a experiência por meio dos materiais e recursos disponibilizados e, além disso, o próprio percurso de construção pode servir como orientação para compor outras propostas visando ao ensino de Publicidade e Propaganda. Os fundamentos teóricos, o detalhamento da proposta e seus recursos, assim como os resultados obtidos com sua aplicação são descritos nas próximas seções.

2. O ENSINO DE PROJETOS PUBLICITÁRIOS

O ensino de projetos publicitários dá-se por meio de componentes curriculares e disciplinas que tratam de conteúdos distintos, mas se complementam. Como exemplos que evidenciam algumas dessas aplicações, um projeto publicitário pode: (1) começar e ser finalizado em única disciplina e/ou componente curricular; (2) ser realizado de forma integrada, combinando conteúdos e disciplinas ao longo de um período ou semestre; (3) e/ou ser realizado em

2. VIANNA, Maurício *et al.* **Design thinking: inovação em negócios.** Rio de Janeiro: MJV Press, 2012. E-book.

3. CAVALCANTI, Carolina C.; FILATRO, Andrea Cristina. **Design thinking na educação presencial, a distância e corporativa.** São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

4. GONSALES, Priscila. **Design thinking para educadores.** São Paulo: Educativa, 2014.

5. KWEK, Swee Hong. **Innovation in the classroom: design thinking for 21st century learning.** 2011. Tese (Mestrado) – Stanford University, Stanford, 2011. Disponível em: <https://web.stanford.edu/group/redlab/cgi-bin/materials/Kwek-Innovation%20In%20The%20Classroom.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

etapas por meio de um processo gradativo e em colaboração, resultando em um produto final. O que vai perfazer essas distinções, entre outras, é o projeto pedagógico de cada curso (PPC), as diretrizes pedagógicas de cada instituição e a metodologia empregada pelo professor.

Na sala de aula, o ensino de projetos publicitários ocorre por meio de algumas disciplinas, a saber: Criação e redação publicitária, Tipologia, Fotografia, Planejamento de campanha e de mídia, entre outras. Independentemente do tipo de projeto, é necessário aos estudantes um conjunto de habilidades e em diferentes etapas, tais como: reunir e selecionar informações a fim de compreender o problema e as necessidades do público-alvo (a quem se destinará o projeto) e do cliente, gerar ideias para a solução do problema e, por fim, converter essas ideias em protótipos e produtos publicitários.

Observamos que essas habilidades e etapas para a resolução de um projeto publicitário se relacionam com o DT. Neste sentido, para além de uma abordagem provedora de soluções para problemas, referimo-nos ao DT como um pensamento que, nas palavras de Brown⁶, corresponde “às habilidades que os designers têm aprendido ao longo de várias décadas na busca por estabelecer a correspondência entre as necessidades humanas com os recursos técnicos disponíveis e as limitações práticas de um projeto”.

Embora os *designers* tenham mantido esse tipo de pensamento ativo em sua profissão, conferindo-lhes uma visão peculiar, Brown⁷ defende que os seres humanos são *design thinkers* por natureza, visto que essa abordagem “se baseia em nossa capacidade de ser intuitivos, reconhecer padrões, desenvolver ideias que tenham um significado emocional além do funcional, nos expressar em mídias além de palavras ou símbolos”.

Ao considerarmos que essa abordagem pode ser aplicada a diferentes áreas, relacionamos essa forma de pensar às práticas e habilidades exercidas pelos profissionais de Publicidade e Propaganda quando lidam com o desenvolvimento de projetos, de modo que estas habilidades também podem ser ensinadas para estudantes em formação.

Assim como no design, um projeto publicitário apresenta naturezas diversas com o propósito de atender às necessidades e aos desejos do público-alvo e do cliente/anunciante. Para tanto, as etapas e habilidades de um projeto pressupõem mapear a cultura, os contextos, as experiências pessoais e dos envolvidos para ganhar uma visão mais completa sobre o problema em questão, identificar barreiras e gerar alternativas para transpô-las.

Diante do exposto, a formação profissional em Publicidade e Propaganda deve possibilitar que o aluno conviva com o erro e a experimentação, a partir de novas metodologias e abordagens que valorizem sua autonomia, estando esses elementos presentes no DT enquanto temática voltada a propor melhorias no ensino e no desenvolvimento de projetos.

6. BROWN, Tim. *Design thinking*: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Tradução de Cristina Yamagami. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010, p. 4.

7. *Ibidem*, p. 4.

3. DESIGN THINKING E ALINHAMENTO CONSTRUTIVO

Nossa proposta de ensino-aprendizagem fundamenta-se no DT, como uma abordagem para o desenvolvimento de projetos publicitários, a partir de um modelo de aplicação proposto por Vianna *et al.*⁸; e no alinhamento construtivo (AC), para a construção do planejamento de ensino e da organização dos recursos pedagógicos. As duas temáticas são detalhadas a seguir.

3.1. Design thinking: conceitos fundamentais

Segundo Vianna *et al.*⁹, o DT se constitui de uma abordagem centrada no ser humano, “que vê na multidisciplinaridade, colaboração e tangibilização de processos e pensamentos, caminhos que levam a soluções inovadoras”. Sob essa perspectiva, o DT – que em uma tradução livre significa “pensamento do design” – refere-se à capacidade de observar um problema sob diferentes perspectivas, colocar as pessoas no centro do desenvolvimento de um projeto e gerar soluções mais assertivas.

O DT segue um processo organizado em fases, que podem variar entre três, quatro, cinco ou sete. Neste trabalho, adotamos a versão proposta por Vianna *et al.*¹⁰, que apresentam o DT em três fases: imersão, ideação e prototipação, conforme ilustrado na Figura 1.

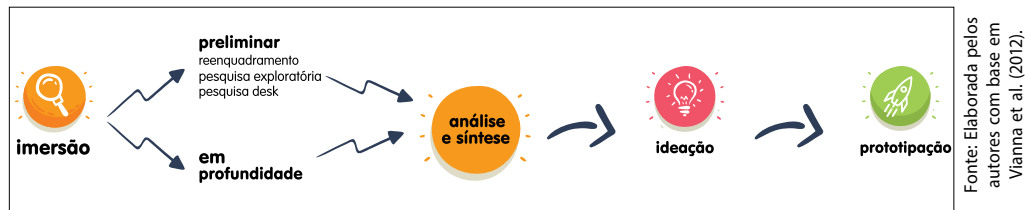


Figura 1: Fases do *design thinking*

A primeira fase, imersão, é destinada a estudar o problema sob diferentes perspectivas, a partir do levantamento, da seleção e da análise de informações. Esta etapa se divide em imersão preliminar e imersão em profundidade, sendo a “análise e síntese” o resultado nela produzido.

A imersão preliminar compreende o reenquadramento do problema, com coletas iniciais de dados e conhecimentos prévios da equipe sobre o tema proposto, seguidas de pesquisa exploratória (uma pesquisa de campo preliminar por meio de entrevistas e anotações das discussões em equipe) e pesquisa *desk*, por meio de consulta a fontes de dados eletrônicas (sites e blogs) e físicas (revistas, livros e periódicos).

Na imersão em profundidade pode-se adotar diferentes estratégias de pesquisa que possibilitem estudar o público-alvo e suas necessidades em um contexto real. Para concluir esta fase, é feita a análise e a síntese dos dados

8. VIANNA, op. cit.

9. Ibidem, p. 12.

10. Ibidem.

com o propósito de organizar, em categorias, o volume de informações gerado e apontar conclusões que irão subsidiar a fase seguinte.

A segunda fase, ideação, tem por objetivo atingir um pensamento-chave ou conceito, gerando propostas de solução. Em seguida, montam-se uma ou mais sessões de cocriação com usuários ou equipes demandantes do projeto, assim formando uma espécie de cardápio de ideias a serem validadas para orientar a próxima fase.

A terceira e última fase, prototipação, trata da transformação das ideias em planos de ação e da construção de um protótipo: uma representação conceitual ou análoga que possa servir como referência para a construção da ideia final, possibilitando testes e interações dos usuários para, a partir de *feedbacks*, coletar melhorias para a implantação da ideia.

Atrelado às fases, um conjunto de ferramentas e técnicas pode ser utilizado nos processos de DT, com mais de 200 alternativas disponíveis, segundo atestam Melo e Abelheira¹¹, possibilitando estudar o problema, gerar soluções em cada fase e testá-las.

Além de ser um processo organizado em fases, há três valores que permeiam essa abordagem: empatia, colaboração e experimentação. Com base na obra do Echos Innovation Lab¹², empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro, compreendendo suas ações, o contexto no qual está inserido e suas perspectivas. A colaboração refere-se à capacidade de cocriar com equipes multidisciplinares e contribuir com elas. A experimentação, por sua vez, significa construir, colocar em prática e testar as soluções encontradas a fim de aprimorá-las e fazer as modificações necessárias.

3.2. Alinhamento construtivo

Proposto por Biggs e Tang¹³, o AC tem suas origens no construtivismo e compreende um conjunto de orientações para planejar o ensino de modo que os professores possam definir estratégias visando melhorar a aprendizagem do aluno, valorizar sua autonomia e sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Na construção de um planejamento guiado pelo AC, três elementos fundamentais devem ser considerados: resultados pretendidos da aprendizagem (RPA); atividades de ensino-aprendizagem; e tarefas de avaliação, conforme descrições a seguir.

Os RPA são ações ou habilidades que os alunos devem ser capazes de realizar após a aprendizagem. Uma forma de organizar os RPA é estabelecer o nível de aprendizagem dos alunos por meio da taxonomia *Structure of the Observed Learning Outcome* (Solo)¹⁴, que dispõe uma organização hierárquica em cinco níveis de conhecimento, sendo eles: pré-estrutural, uniestrutural, multiestrutural, relacional e abstrato estendido. Cada nível é representado por um conjunto de *verbos* que indicam uma ação a ser realizada pelo aluno.

11. MELO, Adriana; ABELHEIRA, Ricardo. *Design thinking & thinking design: metodologia, ferramentas e reflexões sobre o tema*. São Paulo: Novatec, 2015.

12. ECHOS Innovation Lab. *Mini toolkit design thinking*. São Paulo: Escola Design Thinking, 2016. E-book.

13. BIGGS, John; TANG, Catherine. *Teaching for quality learning at university*. 4. ed. New York: Open University Press, 2011.

14. Além da taxonomia Solo, outros modelos para definição de objetivos instrucionais podem ser utilizados como referência.

As atividades de ensino caracterizam-se pelas ações realizadas pelo professor, de modo a prover condições para que os alunos alcancem os RPA – isso inclui, por exemplo, planejar o ensino, elaborar recursos didáticos e projetar tarefas a serem resolvidas pelos alunos. As atividades de aprendizagem, por sua vez, dizem respeito às ações a serem desenvolvidas pelos alunos mediante o estudo dos conteúdos e da realização das tarefas propostas.

Por fim, as tarefas de avaliação constituem-se dos instrumentos e critérios que serão utilizados para mensurar o alcance dos RPA, estabelecendo o nível cognitivo da aprendizagem construída. Com respeito a instrumentos de avaliação, destacamos a adoção de *rubricas* que, na visão de Brookhart¹⁵, podem ser entendidas como um conjunto coerente de critérios que possibilitam ao professor avaliar o desempenho dos estudantes em uma dada tarefa (escrita de relatório ou projeto, apresentação oral etc.), mantendo claro sobre o que e como o aluno será avaliado, além de manter a confiança e a estabilidade na correção e prover *feedbacks*.

4. PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM: *DESIGN THINKING* APLICADO A PROJETOS PUBLICITÁRIOS

Esta seção compreende a proposta de ensino-aprendizagem, na qual fazemos um detalhamento de sua elaboração e apresentamos os elementos que a compõem: organização da proposta (que inclui a ementa tratada); planejamento de ensino e dinâmica das aulas; roteiros de aprendizagem; avaliação; e projetos publicitários a serem desenvolvidos pelos alunos.

4.1. Organização da proposta

A proposta de ensino-aprendizagem, sob o título “*Design thinking* aplicado a projetos publicitários”¹⁶, foi planejada com carga horária total de 80 horas e considerou como público-alvo alunos de graduação em Publicidade e Propaganda. O objetivo é capacitá-los para a resolução de projetos publicitários por meio do estudo e da aplicação de conceitos, valores, fases e ferramentas do DT, combinando estudo presencial e autônomo.

A organização da proposta e a elaboração dos materiais demandaram seis meses de trabalho para alinhar ementa, atividades de ensino-aprendizagem e avaliação. Um esquema com a organização pedagógica da proposta está representado na Figura 2.

Para a elaboração da ementa, consideramos os conhecimentos que detínhamos sobre o público-alvo (estudantes de graduação em Publicidade e Propaganda) e a fundamentação construída pelo DT e pelo AC. Na definição dos RPA, descritos na proposta de ensino-aprendizagem, utilizamos como critérios: as habilidades a serem desenvolvidas em cada fase do DT (imersão, ideação e prototipação), tendo como referência a taxonomia Solo; os conteúdos a serem ensinados; e o nível de aprendizagem dos alunos.

15. BROOKHART, Susan. *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, VA: ASCD, 2013.

16. Para visualizar a proposta de ensino-aprendizagem completa, acesse: <https://drive.google.com/file/d/1RaJzPLVnjREuHy-Ti5B9DriVaisUQgKs6/view>.

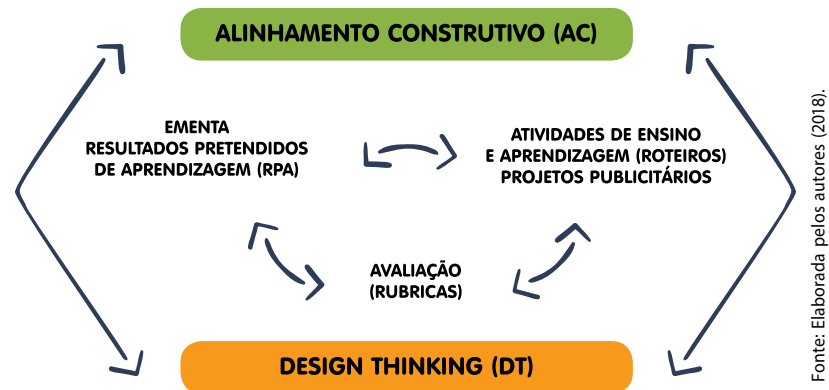


Figura 2: Organização da proposta de ensino-aprendizagem

Os conteúdos da ementa foram definidos a partir de uma pesquisa *ad hoc* sobre DT na literatura nacional e internacional, relacionando esses achados ao contexto da área da Publicidade e Propaganda. Os recursos didáticos de apoio (textos, vídeos, *cases* etc.) e a organização das atividades de ensino-aprendizagem também derivaram dessas pesquisas.

Para conduzir as atividades, utilizamos roteiros de aprendizagem que guiam o estudo do aluno dentro e fora da sala de aula. Para o compartilhamento dos documentos com os alunos, adotamos o Google Drive e, para registro das atividades, o Google Forms.

Visando alinhar os conhecimentos teóricos e práticos, elaboramos quatro propostas de projetos publicitários, organizados na forma de problemas, a serem resolvidos pelos alunos a partir da adoção do DT, conforme detalhamento na seção 4.5. *Projetos publicitários*.

Para a avaliação do desempenho dos alunos, planejamos o uso de rubricas holísticas (ver seção 4.4. *Avaliação*), que possibilitam realizar a verificação a partir da definição de critérios a serem analisados em conjunto, considerando diferentes níveis de desempenho.

4.2. Planejamento de ensino e dinâmica das aulas

A partir da definição dos RPA, organizamos o planejamento e a dinâmica das aulas, com a definição dos conteúdos, da metodologia, dos recursos e das estratégias para guiar o estudo presencial e autônomo dos alunos, conforme ilustramos no Quadro 1.

Os conteúdos trabalhados relacionam resultados de aprendizagem específicos, conforme planejamento de ensino detalhado¹⁷. Para a dinâmica das aulas, definimos como estratégias principais: aulas expositivas dialogadas; atividades de estudo presencial e autônomo, com o uso de roteiros de aprendizagem; orientação às equipes; e workshops de projetos para apresentação dos resultados dos trabalhos, com *feedbacks* e avaliação.

17. Para ver o detalhamento do planejamento de ensino e da organização dos conteúdos, acesse: https://drive.google.com/file/d/1ArVVS4PXUQH3QDvW-QLvyQYHkHU_2a71V/view.

Quadro 1: Fragmento do planejamento de ensino

Roteiro	RPA	Conteúdos	Metodologia
Roteiro de aprendizagem 1: Inovações para projetos publicitários	<ul style="list-style-type: none"> – Discutir problemas relacionados ao desenvolvimento de projetos publicitários; – Identificar novas abordagens e tendências para a inovação em projetos publicitários. 	As mudanças nos meios de comunicação publicitária. Novos elementos para a criação de projetos publicitários. O perfil do profissional de publicidade no século XXI. Abordagens para a inovação em projetos publicitários.	Aula expositiva dialogada com discussão dos temas por meio de artigos, vídeos e cases. Resolução de roteiro de aprendizagem relacionando os temas trabalhados.

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

A partir da organização da proposta e da definição das atividades, a carga horária foi dividida entre 40 horas de estudo presencial (totalizando 10 encontros, de 4 horas cada) para as aulas-expositivas dialogadas, a resolução comentada dos roteiros e a realização dos workshops de projetos; e 40 horas de estudo autônomo para a resolução dos roteiros, incluindo também um tempo para orientação às equipes e resolução dos projetos publicitários¹⁸.

Planejamos a realização de quatro workshops de projetos, sendo o primeiro para discutir tendências e inovações em projetos publicitários e relacionar essas discussões ao DT. Essa ambientação fornecerá uma introdução ao tema e ajudará a reunir experiências para pensar a resolução dos problemas que serão propostos aos alunos. Os demais workshops se destinam à apresentação dos resultados em cada fase do DT, fornecendo *feedbacks* para avaliação dos projetos por meio de rubricas, conforme detalhado na seção 4.4. *Avaliação*.

4.3. Roteiros de aprendizagem

Conforme o planejamento, adotamos roteiros de aprendizagem a fim de conduzir os alunos no estudo presencial e autônomo. Na Figura 3, apresentamos um fragmento com alguns apontamentos que utilizamos para estruturar a organização dos roteiros.

Conforme apresentado na Figura 3, fazem parte da estrutura dos roteiros: título do roteiro; RPA (descritos sob o título “o que vamos aprender”); orientações destinadas aos alunos para a resolução dos roteiros; apresentação contextualizada dos conteúdos a serem trabalhados; leituras obrigatórias; atividades/tarefas; critérios de avaliação; cronograma para entrega das atividades/tarefas; e leituras extras.

Para a nossa proposta de ensino-aprendizagem, construímos sete roteiros de aprendizagem¹⁹, cada um pautado em RPA específicos e incluindo um conjunto de atividades de ensino-aprendizagem com orientações aos alunos para sua resolução.

18. Planejamento de ensino com cronograma de execução disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Y0UaklMqHn3y6Zds-WihnQ5NRrkbfvi3J/view>.

19. Para download do roteiros, acesse: <https://drive.google.com/drive/folders/1BMXtViaiXm5pFP8Wo-DBhBokG8KB2HWGQ>.

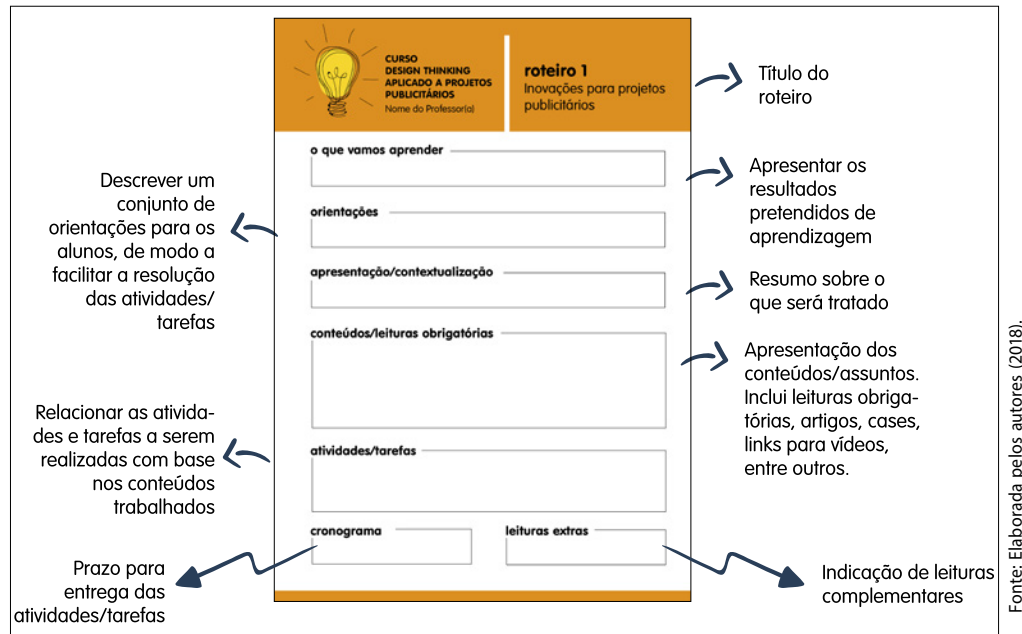


Figura 3: Fragmento da organização dos roteiros de aprendizagem

4.4. Avaliação

A avaliação tomou como referência as etapas de desenvolvimento dos projetos publicitários pelos alunos, tendo como instrumentos de análise os artefatos que eles deveriam produzir em cada fase do DT: imersão (análise e síntese), ideação (cardápio de ideias) e prototipação (protótipo). Para avaliar seu desempenho com respeito à qualidade desses artefatos, elaboramos rubricas holísticas²⁰, organizadas em três níveis, avançado, intermediário e básico, conforme fragmento ilustrado na Figura 4.

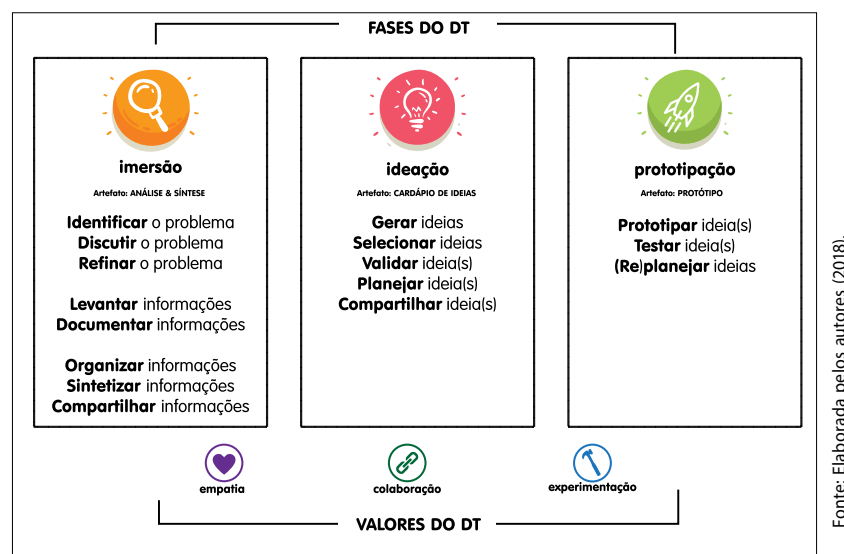


Figura 4: Conhecimentos e habilidades considerados nas rubricas

20. Um fragmento da proposta de rubricas, referente à primeira fase, está disponível no link: <https://drive.google.com/file/d/1VnQ-5DYoFDeVNq8UmRGU-cqK75HeKYmD7eQ/view>.

Os critérios de avaliação consideraram os resultados de aprendizagem e habilidades requeridas em cada fase do DT. Na fase de imersão, por exemplo, algumas das habilidades a serem observadas são: levantar, documentar, organizar e sintetizar informações; enquanto na fase de ideação deve-se analisar a capacidade de gerar, selecionar, validar, planejar e compartilhar ideias; e na última fase, prototipação, prototipar, testar e (re)planejar ideias.

Em relação ao trabalho em equipe, os critérios de avaliação incluíram itens comuns a todas as fases: administração do tempo estabelecido; combinação e aplicação correta de técnicas características de cada fase; registros do desenvolvimento das fases; e mensuração da tríade de valores do DT – empatia, colaboração e experimentação.

4.5. Projetos publicitários

Os projetos foram descritos na forma de problemas e, para sua elaboração, levamos em consideração temas atuais, que despertassem o interesse dos alunos e o contato com questões pertinentes à sua realidade.

Compõe a estrutura dos problemas um script, com uma descrição do projeto a ser desenvolvido, público-alvo, fontes de consulta e previsão orçamentária²¹. As temáticas dos projetos elaborados para essa proposta são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2: Temáticas dos projetos publicitários

PP1 – Projeto voltado a estimular o uso da bicicleta por pessoas com estilo de vida sedentário.
PP2 – Projeto visando o fortalecimento da marca de uma instituição de ensino superior para seu público interno.
PP3 – Projeto voltado a difundir a importância do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) entre alunos de um curso superior.
PP4 – Projeto com foco na problemática da falta de arborização, pensado para sensibilizar crianças da rede municipal de ensino.

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Conforme o planejamento de ensino, em determinados momentos as equipes podem ir a campo para, a partir do problema proposto e das informações coletadas, aplicar ferramentas do DT, elucidar questões e reunir dados. Ao final das fases, cada equipe deve apresentar, durante os workshops, o protótipo de solução para seu respectivo projeto.

5. FEEDBACKS DA PROPOSTA

A proposta de ensino-aprendizagem foi aplicada no formato de um curso de extensão, em fevereiro de 2018, para 15 alunos de graduação em publicidade de uma instituição de ensino superior. A aplicação seguiu o planejamento descrito neste

21. Para conferir um exemplo de problema, acesse: <https://drive.google.com/file/d/136HzVlkWR09QvXO-LUBvjquDnsi-M95JO/view>.

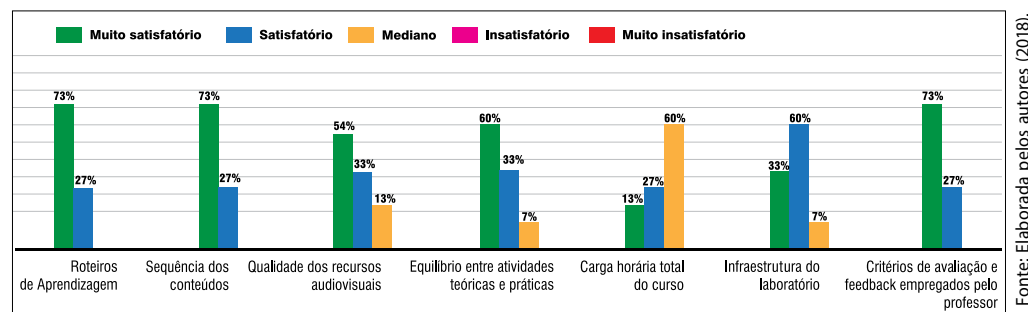
artigo, tendo todas as equipes conseguido aplicar o DT na resolução dos projetos publicitários propostos, conforme resumos dos resultados descritos no Quadro 3.

Quadro 3: Resultados dos projetos publicitários construídos

PP1 – Proposta de quatro roteiros de vídeo para o formato <i>mobile</i> com o intuito de incentivar o uso da bicicleta como meio de transporte alternativo. Os roteiros dos vídeos foram apresentados por meio de <i>storyboard</i> animado, com vídeo em <i>time-lapse</i> .
PP2 – Projeto de <i>benchmarking</i> com objetivo de melhorar a comunicação interna e fortalecer a marca da instituição por meio de um conjunto de ações, incluindo: padronização da identidade visual, realinhamento do site e orientações para aplicação da marca.
PP3 – Proposta de evento, com ideação do formato e da identidade visual. O objetivo da ação é difundir informações sobre o Enade e promover a integração entre alunos, professores e coordenação do curso por meio de atividades socioculturais e educativas.
PP4 – Proposta de uma cartilha ilustrada, para alunos da rede municipal de ensino, com curiosidades e dicas sobre a preservação das árvores e do meio ambiente. A cartilha seria composta, também, por uma dobradura de papel e uma semente para plantio, incluindo dicas e cuidados.

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Além da identificação do desempenho dos alunos na solução dos projetos publicitários, aplicamos, ao final do curso, um questionário via Google Forms (com perguntas abertas e fechadas), incluindo questões avaliativas sobre o curso (execução da proposta de ensino-aprendizagem) e uma seção dedicada à autoavaliação dos alunos. Em relação à avaliação do curso, tomamos como critérios a qualidade dos roteiros de aprendizagem, a adequação da sequência de conteúdos, a qualidade dos recursos audiovisuais, o equilíbrio entre as atividades de aprendizagem, a carga horária total do curso, a infraestrutura do laboratório, e os critérios de avaliação e de *feedback* empregados pelo professor, conforme ilustrado no Gráfico 1.

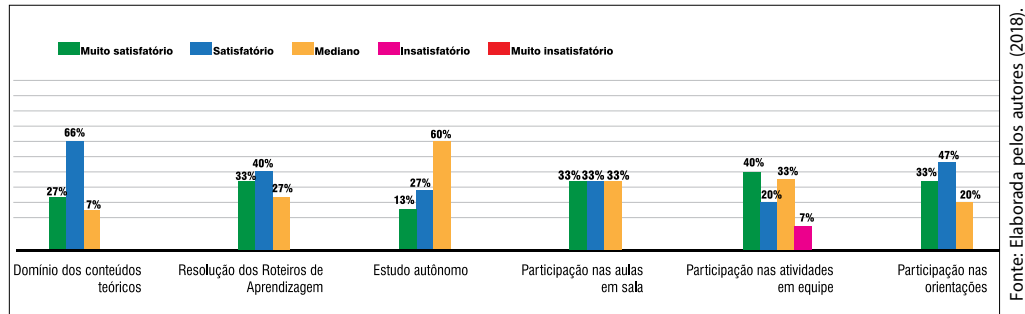


Fonte: Elaborada pelos autores (2018).

Gráfico 1: Avaliação do curso

À exceção da carga horária, mais de 87% dos alunos declararam estar “muito satisfeitos” ou “satisfeitos” com a proposta de ensino-aprendizagem quanto aos demais critérios, aponta a análise dos dados no Gráfico 1. Embora tenham considerado a necessidade de ampliar a carga horária para a realização dos projetos,

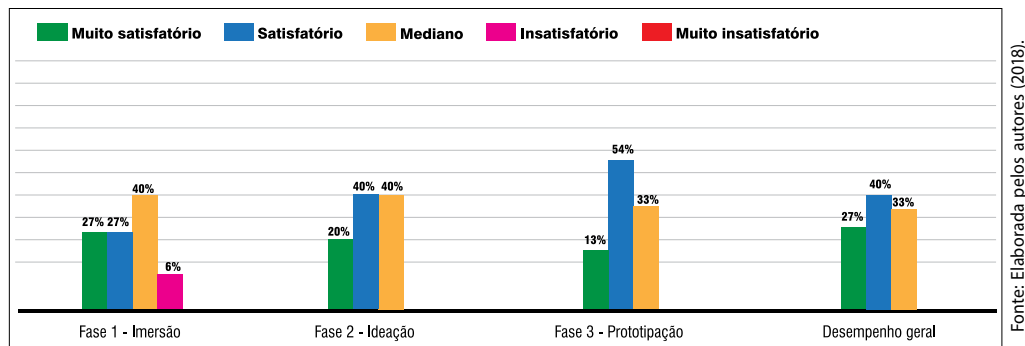
observamos no acompanhamento e nas orientações individuais que o tempo destinado às atividades poderia ser otimizado com a superação das dificuldades dos alunos com o trabalho em equipe.



Fonte: Elaborada pelos autores (2018).

Gráfico 2: Autoavaliação dos alunos no curso

Sobre a autoavaliação dos alunos quanto a seu desempenho ao longo do curso, conforme ilustrado no Gráfico 2, observamos que a maior dificuldade se concentra em realizar as atividades de estudo autônomo, aquelas especificamente sem a presença do professor. Esse é um aspecto que precisa ser melhor compreendido pelos gestores e docentes a fim de promovermos a cultura do estudo autônomo no âmbito das instituições de ensino superior, que muitas vezes têm as relações de aprendizagem limitadas ao contexto de sala de aula e prioritariamente “guiadas” pelo professor.



Fonte: Elaborada pelos autores (2018).

Gráfico 3: Autoavaliação nas fases do *design thinking* e desempenho geral

As dificuldades de trabalhar em equipe são também constatadas na autoavaliação dos alunos (Gráfico 3). Ao longo da resolução dos projetos publicitários observamos, por meio das orientações em sala e em laboratório, que algumas dessas problemáticas estavam relacionadas à inexperiência quanto ao uso de técnicas para gerenciamento do tempo e às dificuldades dos membros da equipe em se reunir presencialmente para discutir as etapas do trabalho. Desta forma, prevemos adequações no planejamento, de forma a reservar um tempo maior para orientações presenciais às equipes, por meio de mentorias.

Verificamos que empatia e colaboração são valores cuja vivência é difícil para os alunos. Em aplicações futuras, pretendemos atenuar esses problemas,

criando situações de aprendizagem que evidenciem, na prática, os valores do DT e a importância desses elementos para o trabalho em equipe por meio de dinâmicas e estudos de caso.

Em relação ao desempenho dos alunos em cada fase do DT, a autoavaliação revelou que a imersão é a fase na qual apontaram ter mais dificuldades. É importante ressaltar que essa fase é a que exige maior atenção e mais afazeres ao longo de sua execução, considerando o grande volume de dados gerados, bem como a inexperiência com a aplicação da maioria das técnicas e ferramentas do DT.

Na fase 2, ideação, a principal dificuldade relatada foi definir uma única ideia para a solução com base nos dados gerados na fase anterior e na viabilidade dos *insights* gerados. Observamos que as equipes que não apresentaram muitos problemas na imersão executaram a fase de ideação sem maiores dificuldades e trouxeram ideias pertinentes ao problema proposto.

Na fase de prototipação, as dificuldades relatadas pelos alunos estavam associadas ao pouco tempo para a construção e validação da ideia, bem como à necessidade de angariar alguns insumos e à aplicabilidade da construção dos artefatos. De maneira recorrente, os relatos dos alunos apontam as dificuldades de reunir os membros da equipe.

Na análise geral da proposta, os alunos relataram um aumento gradativo dos conteúdos ensinados ao longo do curso, ampliando seus conhecimentos sobre DT e aplicabilidade na resolução de um projeto publicitário. “*Meu conhecimento passou de nada a [um conhecimento de] alguém bem satisfeito com o DT. A divisão de fases ajuda muito na construção do projeto, e com certeza vou levar o DT para a vida*”, disse um participante.

Com base nos *feedbacks* e comentários obtidos, consideramos a proposta exequível, com planejamento, materiais e recursos adequados. As opiniões coletadas também ajudarão a melhorar a orientação das equipes quanto a técnicas para administração do tempo, além de incluir dinâmicas para trabalhar os valores do DT a fim de potencializar o trabalho em equipe.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos uma proposta de ensino-aprendizagem que utiliza o DT para o desenvolvimento de projetos publicitários, considerando o contexto de alunos de graduação em Publicidade e Propaganda.

Ainda que os problemas de ensino envolvam outras questões de ordem organizacional, tecnológica, de infraestrutura e de capacitação pedagógica dos professores, por exemplo, acreditamos que a adoção de uma proposta de ensino-aprendizagem que conjuga aspectos técnicos e pedagógicos, sintonizados com as tendências tanto em negócios quanto em educação, possa contribuir na formação dos estudantes e na própria reflexão sobre a ação do professor. Foi com base nesse olhar que adotamos o DT como um caminho para promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem de projetos publicitários.

Considerando essa experiência e os resultados obtidos, a proposta apresentada agrega contribuições para o ensino de Publicidade e Propaganda, das quais destacamos que: (1) promove melhorias no ensino da área, na medida em que trata sobre um tema emergente, contextualizando-o para a resolução de projetos publicitários e aplicando-o ao contexto de alunos em formação; (2) fornece aos estudantes um conjunto de técnicas, ferramentas e valores que os auxiliarão em diferentes fases da resolução de projetos publicitários e são amplamente valorizadas no mundo dos negócios; e (3) potencializa a ação de outros docentes da área, uma vez que o planejamento e os recursos desenvolvidos nesta proposta estão gratuitamente acessíveis para download, permitindo sua replicação.

Consideramos que a experiência relatada pode auxiliar professores da área, no sentido de que o planejamento desenvolvido poderá ser replicado em outros contextos de ensino, bem como o próprio percurso de construção do trabalho pode servir como orientação para a elaboração de outras propostas visando ao ensino de Publicidade e Propaganda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIGGS, John; TANG, Catherine. **Teaching for quality learning at university**. 4. ed. New York: Open University Press, 2011.

BROOKHART, Susan. **How to create and use rubrics for formative assessment and grading**. Alexandria, VA: ASCD, 2013.

BROWN, Tim. **Design thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Tradução de Cristina Yamagami. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CAVALCANTI, Carolina C.; FILATRO, Andrea Cristina. **Design thinking na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2016.

ECHOS Innovation Lab. **Mini toolkit design thinking**. São Paulo: Escola Design Thinking, 2016. *E-book*.

GONSALES, Priscila. **Design thinking para educadores**. São Paulo: Educadigital, 2014.

KWEK, Swee Hong. **Innovation in the classroom**: design thinking for 21st century learning. 2011. Tese (Mestrado) – Stanford University, Stanford, 2011. Disponível em: <https://web.stanford.edu/group/redlab/cgi-bin/materials/Kwek-Innovation%20In%20The%20Classroom.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MELO, Adriana; ABELHEIRA, Ricardo. **Design thinking & thinking design**: metodologia, ferramentas e reflexões sobre o tema. São Paulo: Novatec, 2015.

VIANNA, Maurício *et al.* **Design thinking**: inovação em negócios. Rio de Janeiro: MJV Press, 2012. *E-book*.

Pedagogia e dispositivos móveis: entre Polegarzinhas e Prossumidores

Ednei de Genaro

Doutor em Comunicação pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

E-mail: ednei.genaro@yahoo.com.br

Nadir da Silveira Souza Rocha

Licenciada e mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

E-mail: nadir.silveira@hotmail.com

Resumo: Este artigo busca refletir sobre as formas de pensar e posicionar-se diante das transformações nas instituições escolares com a inserção dos dispositivos móveis. Estabelecemos uma leitura crítica das obras de Paula Sibilia, *Redes ou paredes*, e de Michel Serres, *Polegarzinha*, conjecturando, sobretudo, a respeito do uso desses dispositivos, conectados à internet e inseridos em sala de aula, na problemática da comunicação pedagógica entre aluno, professor e mídias. Pensar a pedagogia e os dispositivos móveis com base em tais autores nos permite uma dupla perspectiva, indagativa e recursiva. A partir de um debate premente, estabelecemos considerações, análises e hipóteses.

Palavras-chave: pedagogia; dispositivos móveis; instituições escolares; Paula Sibilia; Michel Serres.

Abstract: This article seeks to think about the ways of thinking and positioning oneself before the changes in educational institutions with the integration of mobile devices. We have established a critical reading of the works of Paula Sibilia, *Redes ou paredes* [Networks or Walls], and Michel Serres, *Thumbelina*, especially reflecting about the influence of these devices, connected to the internet and inserted into the classroom, on the pedagogical communication issues between students, teachers, and media. Think about pedagogy and mobile devices based on such authors allows us a double perspective, speculative and recursive. From an urgent debate, we establish considerations, analyses, and hypotheses.

Keywords: pedagogy; mobile devices; school institutions; Paula Sibilia; Michel Serres.

Recebido: 21/02/2018

Aprovado: 24/08/2018

1. INTRODUÇÃO

Pensar a educação e, mais especificamente, a pedagogia numa época em que as tecnologias digitais estão no auge, desenvolvendo-se e expandindo-se a ponto de se fazerem presentes em todos os ambientes, inclusive nos espaços e durante os processos de ensino, torna-se algo delicado, inquietante e merecedor de uma atenção muito especial. O indivíduo que frequenta a instituição escolar – lugar, por excelência, da temporalidade disposta ao diálogo e ao acesso às informações e à experimentação de conhecimentos – é hoje o mesmo indivíduo que, em qualquer lugar que disponha de internet, tem a possibilidade de acessar tais informações e experiências a partir de dispositivos tecnológicos móveis¹. Como é propalado, esses dispositivos oferecem, aos que podem acessá-los, o mundo inteiro diante de seus olhos, em frações de segundos, em espaços quaisquer.

Diante da hipótese de que o ambiente da instituição escolar deixou de ser exclusivo ou essencial para o acesso às informações e para as experiências de conhecimento, trazer uma reflexão, acompanhando os posicionamentos de duas obras significativas sobre o tema, *Redes ou paredes: a escola em tempo de dispersão*² e *A Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber*³, possibilita-nos, primeiramente, um exercício de caracterização precisa de um debate premente e, por conseguinte, de estabelecimento de considerações, análises e hipóteses. Ora, o tema “pedagogia e tecnologias móveis” põe em debate a natureza e a função da instituição escolar, fazendo-nos refletir, especialmente, sobre as mudanças pedagógicas na atuação dos profissionais e alunos envolvidos.

A literatura a respeito desse tema indica três possíveis “culpados”: (1) a própria pedagogia – os acadêmicos –, que teria, na alta modernidade, uma trajetória de denegação das transformações sociais e tecnológicas, confirmando seu anacronismo e crise; (2) a posição dos novos sujeitos – os alunos –, que não saberiam ou mesmo dissentiriam dos hábitos virtuosos consagrados para a temporalidade da instituição escolar; e (3) a dimensão e a conjuntura dos dispositivos digitais – as tecnologias –, sobretudo os móveis, que estariam cooptados pela lógica da sociedade de controle, garantindo o rebaixamento das subjetividades aos hábitos de vida da produção e do consumo capitalísticos.

Este artigo buscará evitar, contudo, um teatro escatológico de “culpados”. O litígio é histórico e demanda, sobretudo, uma compreensão do ambiente em que os ditos “culpados” se manifestam. De onde teria saído e aonde teria chegado a instituição escolar?

A instituição escolar moderna veio atender, em sua origem, no século XVIII, uma necessidade de época: instruir, moralizar e, principalmente, disciplinar o sujeito – “a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura”⁴ –, transformando-o em um cidadão autônomo e apto para o convívio moral e cívico na nova sociedade “livre” burguesa (com o fim da sociedade de corte).

O sujeito “aluno” atual, vivendo a era de conexão, é cada vez mais antagônico ao processo de disciplinar, instruir e moralizar nos termos da “Paideia

1. Tablet, smartphone, laptop, netbook, entre outros portáteis que promovem acesso ubíquo à internet.

2. SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

3. SERRES, Michel. **Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. Tradução de Jorge Bastos. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

4. KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Foantarella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999. p. 16.

moderna”, lapidarmente pregada por Kant⁵. Tal sujeito se localizaria no seio de uma nova forma de viver e pensar, não se ajustando aos anacronismos da instituição escolar. A figura do professor, enquanto fonte da informação e do saber, não teria mais a mesma proeminência perante a oferta ilimitada dos espaços virtuais, pois o que se presencia propriamente hoje são as *mídias*, onipresentes e irrevogáveis, transitando nos espaços das estruturas e dos mecanismos de ordenamento dos indivíduos (instituições).

Qual seria então o novo diálogo possível entre alunos, professores e mídias? A questão é imbricada, carecendo de reflexões. O ambiente é de gestação de novos códigos, cognições e expressões de vida – e isto, também, não ocorre sem a gestação de subjetividades por novos tipos de volição capitalista.

Para os nossos propósitos, uma premissa humanista e crítica continua certa: como reafirmar e reconstruir os privilegiados espaços e tempos públicos de acesso às informações e de experimentação de conhecimentos, as instituições escolares?

No final do século XVIII, Kant propôs que o objetivo da escola moderna seria “educar o sujeito”, ou seja, firmar ensinamentos privados e uni-los aos públicos de maneira a “solidificar a moral”⁶ da criança, ensinando-a a se importar consigo mesma e com o próximo.

Nas últimas décadas do século XX, estando a escola já instituída e supostamente atendendo à Paideia moderna kantiana, eis que Foucault⁷ perpetra talvez a crítica mais significativa sobre o tema, ajuizando a respeito do preço que pagávamos pelas aspirações e práticas dos modernos. Em sua visão, a escola ter-se-ia transformado, na verdade, em um meio para domesticar e controlar severamente os sujeitos; um meio de atender a uma racionalidade que investe em suas penúrias de docilidade e produtividade. Desse modo, Foucault estabelece uma forte *suspeita* sobre os reais desígnios das instituições escolares.

Este artigo prossegue com a trama introdutória acima, trazendo, com isso, os termos centrais de um debate sobre a trajetória da instituição escolar, para então apreciarmos os efeitos das mudanças hoje, conforme analisadas por Sibilia e Serres – autores postos em reflexões avaliativas e em debate.

2. IMMANUEL KANT

Pensando na formação do indivíduo na modernidade, Kant propõe um modelo de ensino que se aplica desde o núcleo familiar e acompanha o desenvolvimento do ser humano, “o único indivíduo que necessita ser disciplinado e instruído”⁸. A partir disso, surge, em especial, a demanda pelo “bom educador”: o letrado, transmissor da cultura iluminista, sujeito que servirá de exemplo ao púbere durante seu processo educacional, centrado na transmissão do conhecimento de uma geração para outra.

O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação, ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outro

5. Ibidem.

6. “Não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins” (Ibidem, p. 26).

7. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

8. KANT, op. cit., p. 11.

homem, os quais a receberam igualmente de outros. Portanto a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos⁹.

Kant defende uma educação que reprima os “impulsos negativos” e direcione o *pequeno* indivíduo (menoridade) por caminhos que o levem a ser um *grande* indivíduo de honra (maioridade). Reprimir os impulsos denota evitar as birras¹⁰ dos *pequenos* e ensinar que há maneiras educadas de alcançar seus objetivos, a partir de permanentes “bons exemplos”.

A formação da criança iniciar-se-ia em casa e continuaria na instituição escolar, firmando as *disciplinas* inicialmente inculcadas nos *pequenos*: “postura e obediência”, notadamente. Tal formação levaria, por essência, ao aprimoramento do sujeito, distanciando-o da animalidade. As próximas gerações seriam assim sempre mais aperfeiçoadas.

Os pais, os quais já receberam uma certa educação, são exemplos pelos quais os filhos se regulam. Mas, se estes devem tornar-se melhores, a pedagogia deve tornar-se um estudo; de outro modo, nada se poderia dela esperar e a educação seria confiada a pessoas não educadas corretamente. É preciso colocar a ciência em lugar do mecanicismo, no que tange à arte da educação; de outro modo, esta não se tornará jamais um esforço coerente; e uma geração poderia destruir tudo o que outra anterior tivesse edificado¹¹.

Sem a devida disciplina e instrução, o indivíduo será incapaz de avançar nos modos corretos de pensar e agir da época, podendo mesmo regredir se aquelas não forem bem aplicadas. As instituições modernas não podem *governar* um “homem rude”, o que aumenta a necessidade primeira de “educar para conduzir”.

Uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo. Os germes que são depositados no homem devem ser desenvolvidos sempre mais. Na verdade, não há nenhum princípio do mal nas disposições naturais do ser humano. A única causa do mal consiste em não submeter a natureza a normas. Não há germes, senão para o bem¹².

Esse modelo pedagógico proposto por Kant aspira a afiançar ao indivíduo os imperativos para a vida em civilidade moderna, conduzida pelas virtudes de ser disciplinado, culto, habilidoso, prudente e moralizado. Para que haja o alcance dessas virtudes, a educação não pode ser mecânica, mas precisa ser raciocinada¹³, prevenindo o “excesso de zelo” e de “maus costumes” que afetam o indivíduo e todos aqueles que o rodeiam¹⁴.

A educação familiar ampararia o indivíduo. Porém, é pelo contato com o ensino institucional público que as experiências cidadinas aparecem e vão se construindo, moldando as ações do indivíduo conforme o aproveitamento de seu aprendizado. Adotam-se correções e punições, quando necessário. O indivíduo necessita, em suma, da junção de ensinamentos no ambiente familiar, de “bons exemplos” e de educação escolar, literária e científica para o saber-viver e saber-fazer cosmopolita, conquistando a sua autonomia, o *governo de si mesmo*, em uma modernidade constituída de Estados liberais, laicos, de direitos civis e políticos.

9. *Ibidem*, p. 15.

10. Kant orienta a contenção dos impulsos involuntários das crianças. “Se, pelo contrário, não nos preocupamos com os seus choros, eles acabam por não mais chorar. Já que nenhuma criatura procura para si mesma um sofrimento inútil. Se acostarmos os bebês a verem satisfeitos todos os seus caprichos, depois será tarde para dobrar a sua vontade” (*Ibidem*, p. 43).

11. *Ibidem*, p. 21-22.

12. *Ibidem*, p. 23.

13. Termos utilizados por Kant. “Mecânica” como algo automatizado, sem aperfeiçoamento. “Racionada” seria algo pensado, programado, esquematizado e aprimorado.

14. Apenas os “bons exemplos” não seriam suficientes para a formação do indivíduo. “A arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser *raciocinada*, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino” (KANT, op. cit., p. 21).

3. MICHEL FOUCAULT

Dentro de uma perspectiva de avaliação crítica, que inclui francamente o legado da pedagogia kantiana, Foucault escreve sobre o saber-poder disciplinar como um acontecimento da modernidade, de valorização do progresso dos conhecimentos técnicos e científicos, e de construção de uma organização civilizacional a partir disso.

A disciplina, escreve Foucault, “dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita”¹⁵. *Disciplinar*, nessa perspectiva, não se restringe a “educar o sujeito” para o governo de si. Trata-se de técnicas especiais que “definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova ‘microfísica’ do poder”¹⁶.

O sujeito, sob tal educação disciplinar da modernidade, longe de chegar a sua autonomia, como propôs Kant, derivaria de uma potencialização dissimulada: um sujeito-objeto (assujeitamento) comprimido à forma cultural utilitarista de saber-poder, de aperfeiçoamento cognitivo e de racionalização da vida, ajustado às armações técnicas e científicas industriais capitalistas. Uma autonomia reprimida na “idade do controle social”¹⁷.

Foucault apoia-se no pensamento de Montesquieu para compreender a fragmentação e a categorização das instituições, identificando-as como de vigilância e de correção:

a polícia para a vigilância, as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, pedagógicas para a correção. É assim que, no século XIX, desenvolve-se, em torno da instituição judiciária e para lhe permitir assumir a função de controle dos indivíduos ao nível de sua periculosidade, uma gigantesca série de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia, etc. Toda essa rede de poder que não é judiciário deve desempenhar uma das funções que a justiça se atribui neste momento: funções não mais de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades.¹⁸

A escola passa a ser compreendida enquanto instituição elementar de docilização e domesticação, como uma obra preventiva: ensina e educa o sujeito, nos moldes do assujeitamento, evitando que este promova atos que vão contra as normas sociais e políticas; ou, sobretudo, impedindo que provoque o “caos social”. Para inibir ou, ainda, conter o desarranjo social, faz-se necessário o uso de regras que orientam e delimitam tempo e espaço, entre outros fatores de risco para a conduta individual e coletiva, fazendo parte desse contexto a formação de filas, o uso de uniformes de identificação, a demarcação dos lugares, bem como um arquétipo de gestos e comportamentos. Delimitam-se os espaços. Distribuem-se os corpos, enaltecendo-se um certo modelo de subjetividade moderna: estatal, moral e laboral. Produzem-se “corpos dóceis e úteis”, administrando-se, para isso, variadas redes de saber-poder – jurídicas,

15. FOUCAULT, op. cit., p. 120.

16. Ibidem, p. 121.

17. Ibidem, p. 86.

18. Ibidem, p. 86.

econômicas e científicas –, explícitas e implícitas, que estruturam e preservam um ordenamento político e cultural duplo: *libera* os indivíduos das formas feudais-aristocráticas; mas *aprisiona-os* na forma moderna estatal-capitalista.

Na escola, os procedimentos disciplinares de delimitação, distribuição e produção proclamam a negatividade do ócio e da indeterminação dos lugares e corpos.

Determinando lugares individuais [a organização de um espaço serial] tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar¹⁹.

4. PAULA SIBILIA E MICHEL SERRES

Poder-se-ia dizer, conforme a perspectiva crítica aberta por Foucault, que a “crise da educação” está longe de ser um fato contemporâneo. É algo que vem se arrastando desde a origem dessa instituição.

A escola, enquanto tecnologia de época²⁰, faria uso de seus dispositivos tecnológicos, envolvendo alunos e professores no ambiente escolar, com um mesmo e único propósito negativo: a formação de um corpo disciplinado, isto é, um corpo apolítico e proletarizado ao nível microfísico. Na contemporaneidade, com os avanços tecnológicos, especialmente dos dispositivos móveis, a tríade aluno, professor e ambiente escolar encararia uma nova problemática.

Os dispositivos móveis, aparelhagens com funções descentralizadas e ubíquas, que permitem a conexão não apenas com o lado exterior dos muros da escola, mas com todo um universo perceptível e acessível pelas redes, seriam agentes incontornáveis do atual “tempo de dispersão” – dispersão que teria como consequência não somente mudanças na instituição escolar, mas, sobretudo, na própria constituição dos sujeitos envolvidos.

Não é muito difícil verificar que, aos poucos, essa aparelhagem [da escola tradicional] vai se tornando *incompatível* como os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. A escola seria, então, uma máquina antiquada. Tanto seus componentes quanto seus modos de funcionamento já não entram facilmente em sintonia com os jovens do século XXI²¹.

Ora, os alunos, por meio dos dispositivos tecnológicos móveis, têm à sua disposição as *mídias*, e estas estão, de uma maneira ou de outra, decisivamente inseridas na instituição escolar, fazendo-se, de diversas maneiras, mais “interessantes” que o professor, de modo que se evidencia – da forma negativa e dolosa – um dilema pedagógico contemporâneo: seriam as mídias eletrônicas um terceiro elemento inesperado, não mais orgânico e implícito, a ser considerado intrusão e que deve ser expurgado? Estariam aluno e professor forçosamente *unidos* na instituição escolar, mas *dissociados* verdadeiramente na gestação, interação e socialização de conhecimentos?

19. *Ibidem*, p. 126.

20. Sibilia destaca a escola enquanto um aparato ou dispositivo, sujeito a adequações e alterações no decorrer da história da humanidade. Descreve a escola enquanto tecnologia de época: “Ao observá-la em seu prisma historiográfico, essa instituição [a escola] ganha os contornos de uma tecnologia: podemos pensá-la como um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo” (SIBILIA, op. cit., p. 13).

21. *Ibidem*, p. 13.

Os novos sujeitos dispõem de novas subjetividades. A cultura de extensas e densas leituras escritas, constituidora da interioridade e da introspecção, é crescentemente substituída por outra, de exaustivas digressões a partir de imagens e opiniões, alterdirigidas e extrovertidas. Entre aluno e professor teríamos caracterizações distintas, gerando perspectivas e debates a serem equacionados. Vejamos.

De um lado, teríamos a personagem-aluno, uma angelical “nova geração” pós-moderna, despregada do formato espacial humanístico do livro, da página, com seu poder a partir do pensamento e da inteligência inventivos e serendipitídicos; seres suaves, transparentes, capazes de movimentos descontraídos, nas férteis veredas do caos descentrado – de múltiplas, velozes e livres vozes – das máquinas virtuais. Personagem guiada por si, em seus processos de *pensamentos*, e não de *saberes* – estes últimos hoje externalizados na máquina, antes carecendo dos *porta-vozes* modernos, a “velha geração”, que figura do outro lado: a personagem-professor, antes “soberana magistral”, agora considerada por demais sujeito partidário, formatado, “crítico”, de passos lentos e pesados, subordinado a referências, classificações, memória, conceituações abstratas e dedutivas²².

Tal personagem-aluno é a *Polegarzinha*²³, como afirma Serres: o novo aluno da contemporaneidade que, ao apanhar seu computador, tem a própria cabeça nas mãos, inundando-se de múltiplos acessos a informações e a experimentação de conhecimentos. Uma cabeça consecutivamente “bem constituída”, direcionada por um buscador de pesquisas.

Até a manhã de hoje, inclusive, um professor, em sala de aula ou no auditório universitário, transmitia um saber que, em parte, já descansava nos livros. Ele verbalizava o escrito, uma página-matriz. Quando ele inventa, o que é raro, escreve em seguida uma página-compilação. Sua cátedra fazia com que se desse ouvidos a esse porta-voz. Para essa fala, pedia-se silêncio. Mas ele não consegue mais²⁴.

Ou, de outro modo, temos de um lado a personagem-aluno, o *Prossumidor*²⁵, “hipercinético”, de percepções e ações performáticas mais que conscienciosas, capaz de habitar o mundo a partir do tecimento de redes, contatos e interações na atual sociedade de controle²⁶, de corpos vorazes, empreendedores, ansiosos, flexíveis, hedonistas, conectados e úteis. Do outro lado, a personagem-professor, a não angelical “velha geração”, nascida na sociedade disciplinar, mas igualmente inserida hoje nos processos geradores de novas subjetividades, tendo cabeça e missão intrincadas, procurando atender às exigências e às necessidades pedagógicas dos alunos que não mais se encaixam “entre os muros”.

Constata-se, assim, algo inesperado: dadas as transformações ocorridas na subjetividade dos estudantes – e dos professores – no contato crescente com as ferramentas digitais, a fluidez das possibilidades de conexão pode ser mais proveitosa para o aprendizado que a rigidez do confinamento²⁷.

Polegarzinha ou Prossumidor? Para Serres, a nova geração está sob um novo paradigma. Desde a sua origem, o modelo de ensino passou por uma série de transformações. Em seus primórdios, nas sociedades orais, os educadores

22. SERRES, op. cit., 2015.

23. Polegarzinha é a adolescente que “envia SMS com os polegares” e “habita o virtual”. O uso do feminino não se dá aleatoriamente, mas pela observação e constatação de que, ao contrário do que ocorria nos séculos XVIII e XIX, na contemporaneidade a maioria dos sujeitos frequentadores dos ambientes escolares é do sexo feminino (Ibidem).

24. Ibidem, p. 44.

25. “A criança contemporânea teria abandonado sua condição de inepto a ser protegido e educado, para se tornar um consumidor a ser conquistado e com o qual se deve aprender. Poderíamos dizer que deixou de ser um *aluno*, mero destinatário da transmissão de um saber que o nutria e iluminaria em sua futura trajetória cidadã, para se encarnar num ativo *prossumidor* ou *produsuário*, [...] neologismos surgidos da confluência entre termos como *produtores*, *usuários* e *consumidores*, em inglês, cuja aplicação vem se expandindo para outros campos” (SIBILIA, op. cit., p. 123).

26. DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*: 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 219-226.

27. SIBILIA, op. cit., p. 195.

eram os “donos do conhecimento”²⁸: seus próprios corpos eram usados como suporte de mensagens. Com o aprimoramento da cultura material, rupturas se sucedem. A primeira ocorre com o surgimento da escrita e o uso do papel. A segunda, com o surgimento da imprensa²⁹, nos séculos XV e XVI. A terceira grande transformação, com a chegada das tecnologias e da informática, proporcionou a exteriorização da memorização, da imaginação e da razão. Todo o saber, em seus formatos, e todo o conhecimento, em seus métodos, encontra-se na “caixa eletrônica”, que outrora estava restrita à parte interna do cérebro, sendo até então a única estrutura cognitiva dotada da capacidade de armazenar, organizar e selecionar informações e conhecimentos.

Sibilia, enquanto pesquisadora antropológica, deixa-nos um alerta: a situação que transformou o aluno em Prossumidor pede reflexão urgente; aos profissionais do ensino, ela pede: reflitam e procurem a mudança adequada à situação eminente; o sujeito-aluno “vive sob a ameaça de se diluir no turbilhão e ‘virar um nada’”³⁰. Em tal situação de excesso e diluição, novos problemas são gerados, sendo o pior deles a “saturação total”, que “impede de pensar e agir”³¹. A escola, não mais organizada para receber e dotar os sujeitos-alunos com as antigas subjetividade e introspecção, vai sendo suprida por um público heterogêneo, que traz consigo uma necessidade de visibilidade e conexão. O silêncio murado escolar contrasta com a sonora fluidez das redes.

Sibilia ainda ressalta que é preciso saber lidar com a chegada do novo e com as mudanças das subjetividades.

São outros os corpos e as subjetividades que se tornaram necessários. Por isso, agora e em toda a parte, não surpreende que reverberem outros tipos de sujeito: novos modos de ser e estar no mundo que emergem e se desenvolvem respondendo às exigências da contemporaneidade, ao mesmo tempo que contribuem para gerar e reforçar tais características³².

Contudo, no diagnóstico da passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, desabrocha, na autora, um discurso de pesar a respeito do contemporâneo.

Uma escolarização que já não se inscreve na lógica disciplinar, permitindo maior liberdade para os alunos, renuncia a ensinar aquilo que a pedagogia kantiana considerava tão valioso e que se pode sintetizar como “autogoverno” [...]. Apesar do autoritarismo e das rudezas inerentes à aparelhagem disciplinar, o novo panorama pode ser muito mais cruel para os que têm de habitá-los: sem paternidade estatal nem fraternidade institucional, a desolação prospera³³.

Serres, enquanto filósofo propositivo – e otimista –, vê as possibilidades de uma instituição com portas abertas para as novidades, sendo este o momento, também, de maior compreensão dos jovens e de aprendizagem com eles. O autor não mede esforços para elogiar as subjetividades do novo aluno. Se antes tais alunos tinham uma “cabeça cheia de conteúdo” e formatada, agora essa cabeça, consecutivamente “bem constituída”, tem direito à diversidade de conhecimentos e de processamento externos.

28. “O saber tinha como suporte o corpo do erudito, do aedo, do contador de histórias. Bibliotecas vivas: esse era o corpo docente do pedagogo” (SERRES, op. cit., p. 25).

29. “Rolos, velinos ou pergaminhos, suporte da escrita. E depois, a partir do Renascimento, em livros de papel, suporte da imprensa” (Ibidem, p. 25).

30. SIBILIA, op. cit., p. 91.

31. Ibidem, p. 91.

32. Ibidem, p. 47.

33. Ibidem, p. 94-101.

Agora, a cabeça decapitada da Polegarzinha se diferencia das antigas, mais bem-constituídas. Não tendo mais que se esforçar tanto para armazenar o saber, pois ele se encontra estendido diante dela, objetivo, coletado, coletivo, conectado, totalmente acessível, dez vezes revisto e controlado; ela pode voltar sua atenção para a ausência que se mantém acima do pescoço cortado. Circula por ali o ar, o vento ou, melhor ainda, aquela luzinha pintada por Bonnat, o pintor *pompier*, ao desenhar o milagre de Saint Denis nas paredes do Panthéon de Paris. É onde reside a nova genialidade, a inteligência inventiva, a autêntica subjetividade cognitiva. A originalidade de nossa jovem se refugia nesse vazio translúcido, sob a agradável brisa. Conhecimento de custo quase zero e, no entanto, difícil de agarrar³⁴.

A nova possibilidade de viver, de pensar as instituições, de ser e de saber encanta e motiva o autor. A oportunidade de acesso e experimentações a um “clique de distância” promoveria pensamentos e criações nos novos sujeitos, formando pensadores nos mais diversos níveis. Silêncio, conteúdo, disposição, bagagem de conhecimento e recinto dariam lugar aos processos desordenados, fluídos e suaves de invenção.

Cogito: meu pensamento se distingue do saber, dos processos de conhecimento – memória, imaginação, razão dedutiva, sutileza e geometria... externados, por sinapses e neurônios, no computador. Melhor dizendo: penso e invento quando me distancio desse saber e desse conhecimento, quando me afasto³⁵.

Neste cenário, compreendemos: professor e aluno já não se acomodam em sintonia, de modo que as mudanças que transformaram a criança em Polegarzinha/Prossumidor estão ainda distantes de conquistar uma resposta de ativação pedagógica nas escolas.

5. QUAL A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA PARA A CONTEMPORANEIDADE?

É evidente que a instituição escolar vive sob o legado, hoje infausto, de sua pedagogia de origem, encontrando-se atualmente na desafiadora situação de desabrochar uma filosofia e um método efetivos de reestruturação dos ideários, dos propósitos e das ações escolares. Tratando-se especificamente dos dispositivos móveis e de sua inserção na instituição escolar, há uma preocupação, ainda ingênua e conservadora, a respeito de preservar ou não o legado infausto, ditada por um debate sobre o “uso indevido ou não” desses dispositivos na escola.

Como vimos, Serres abre todo um provocativo e propositivo discurso filosófico, destacando como os dispositivos móveis são bem-vindos e trazem uma boa nova. Sibilia, por sua vez, abre uma discussão ensaística e crítica, propondo reflexões a partir do horizonte de *suspeita* foucaultiana sobre o contemporâneo. Ambos não fogem de uma apropriada contextualização histórica da educação, chegando, todavia, a considerações contemporâneas antagônicas: de uma “Nova Paideia”³⁶; e de uma sociedade do controle³⁷.

Pensando a educação em sua totalidade, desde o ensino básico, em que os alunos e professores já se encontram sob as implicações das tecnologias

34. SERRES, op. cit., p. 37-38.

35. Ibidem, p. 42.

36. Ibidem, p. 28.

37. DELEUZE, op. cit.

digitais, e prosseguindo para o ingresso no ensino superior, quando jovens e adolescentes não se desconectam nem por um instante, é possível perceber fases específicas com necessidades distintas. Para cada fase, são categoricamente necessários graus diferentes de vivência presencial, de cuidado maternal e humanístico. Posto isso, Sibilia nos deixa um alerta importante em relação à inserção de dispositivos digitais de maneira descomedida no currículo escolar, notadamente na tenra idade; enquanto faz, ao mesmo tempo, um elogio ao ensino a distância (pensamos aqui no ensino superior), acreditando se tratar de uma saída plausível e viável, que dá autonomia e liberdade ao aluno, bem como espaço, apoio crível e segurança ao professor, ambos dentro e fora da instituição escolar, não limitados pelas paredes, mas sempre unidos pela rede³⁸. Contudo, a autora não discute contextos reais, como o do ensino a distância no Brasil, voltado a ser a única via de acesso universitário para milhões de pobres, submetidos, desde a tenra idade, a um ensino presencial precário.

Parece óbvio, portanto, que deveríamos pensar uma matização em relação aos discursos pedagógicos não diretos a partir de tecnologias digitais, assim como despender uma especial atenção com relação às crianças nas séries iniciais – estas, sim, precisam impreterivelmente, nesse momento de socialização, de um ensino presencial, de especial dedicação do professor e de convívio com os colegas. Outra urgência óbvia é a discussão de currículos de licenciatura que reflitam e proponham pedagogias possíveis com as tecnologias digitais. Não há uma fórmula exclusiva.

A “presunção de competência” da Polegarzinha, como advoga Serres³⁹ – talvez o mais expressivo rompimento paradigmático da pedagogia contemporânea –, que nos libera da pedagogia socrática e reuniria as “condições para uma primavera ocidental”⁴⁰, considera que as crianças “já sabem”, que o conhecimento “já está aí” para ser experimentado, a um clique, cabendo à pedagogia o papel de maximizar essas energias criativas.

O barulho, as vozes, a agitação e a celeridade da Polegarzinha, por exemplo, não carecem ser vistos necessariamente como problemas. Assim sendo, ensaiar distinções, como faz Sibilia, entre interação e diálogo⁴¹, entre saber e informação⁴², entre caos e ordem⁴³, entre o artesanal e o performático⁴⁴, entre subjetividade informacional e subjetividade consciente⁴⁵, acaba por estabelecer um discurso crítico que parece querer ainda navegar por águas claras, límpidas, acolá da “inautenticidade” de ações e ambientes, embaçados, sujos... O perigo é, pois, a criação de distinções que arredam discursos dicotômicos e depreciativos, que, por fim, pouco contribuem, na verdade, para pensar uma perspectiva pedagógica para a contemporaneidade. Interação, saber, ordem, artesanal e consciência são ou não são hoje complementares, correlativos, interdependentes da informação, da performance, do caos e da interação? Sem dúvida, em Sibilia, a insuficiência de um discurso transindividual a esse respeito é notável.

Bem mais produtivas, porém, parecem ser outras passagens da autora, a partir da referência a Cristina Corea, aproximando as duas autoras dos filósofos Serres e Jacques Rancière na questão que para nós é decisiva:

38. SIBILIA, op. cit., p. 195.

39. SERRES, op. cit., p. 77.

40. *Ibidem*, p. 78.

41. “Nas práticas contemporâneas não haveria comunicação nem diálogo, mas contato ou interação, ou seja, aquilo que costumamos chamar de conexão” (SIBILIA, op. cit., p. 187).

42. “O saber é cumulativo e se sustenta na escrita, ao passo que sua circulação se produz graças à transmissão entre dois polos diferenciados: um que emite e outro que recebe, sendo ambos os papéis definidos antecipadamente de forma fixa e estável. A informação, em contrapartida, é instantânea e múltipla, não responde a organizações hierárquicas preestabelecidas e seu suporte privilegiado costuma ser o midiático; além disso, não depende da transmissão unidirecional para circular, mas se dissemina formando redes. Por isso ambas as modalidades requerem e produzem subjetividades diferenciadas” (*Ibidem*, p. 115-116).43. “Quando o tempo e o espaço se tornam caóticos, é preciso desenvolver estratégias ativas para intervir nessa desordem em busca de coesão e pensamento: um trabalho permanente para evitar que tudo se dissolva” (*Ibidem*, p. 188).44. “Longe da linhagem das ‘artes performáticas’, ler e escrever são atividades aparentadas com o artesanal, como esculpir ou trabalhar o barro, como costurar ou tecer. Para realizá-las é preciso exercer certa pressão contra os ritmos da atualidade” (*Ibidem*, p. 73).45. “A subjetividade informacional constitui-se à custa da consciência” (*Ibidem*, p. 89).

“Talvez tenhamos que aprender a ensinar sem educar, a pensar sem saber” [...]. Para isso seria preciso enunciar – e negociar –, sempre de modo autônomo, as regras do jogo requeridas em cada situação, assim construindo a possibilidade de diálogo que evite recair nos pressupostos do velho esquema cuja eficácia desabou [...]. Nesse difícil desafio de ensinar sem educar e pensar sem saber, a propósito, ressoam certos ecos da proposta filosófica desenvolvida por Jacques Rancière no livro *O mestre ignorante*⁴⁶.

No referido livro de Rancière, narra-se e interpreta-se a pedagogia radical e paradoxal do mestre francês Jacotot, que viveu no século XIX e não buscava disciplinar e transmitir conhecimento, apostando inteiramente na “presunção de competência” dos alunos, motivando-os a se emancipar por si mesmos.

A capacidade de autocondução da Polegarzinha, que faz dela, ao mesmo tempo, motorista e passageiro, torna-se chave para uma premente e desafiadora “liberação” contemporânea. Acreditar, contudo, como faz Serres, que a “nova geração”, imaculada, traz a redenção dos problemas causados pela “velha geração” vem a ser uma culpabilização e resolução discursiva de problemas certamente forçosa, irreal e simplória, mas que percorre todo o livro⁴⁷; uma imagem fácil e estereotipada das gerações. Ora, foram os mesmos Polegarzinhos e Polegarzinhas, exemplarmente habitando o Silicon Valley, que construíram igualmente as mais inovadas e sutis formas de *marketing*, de corporações, de espetáculos, de governamentalidade algorítmica, superando, disruptivamente, a “velha geração”. Desse modo, certas colocações críticas contidas no livro de Sibilia fazem todo sentido: estes jovens alunos são hoje, paradoxalmente, investidos por posições tanto positivas quanto negativas do ponto de vista pedagógico: são “produtores”, proativos, mas também continuamente cerceados por uma volição consumidora, cada vez mais sob a influência de designs e governabilidades algorítmicos, que os querem passivos; ou que os querem inteligentes apenas para as reduções pedagógicas tecnicistas, de instrução e *coaching*.

Pensar a pedagogia e os dispositivos móveis a partir das discussões de Sibilia e Serres permite a visão das duas pontas de uma mesma linha: a indagativa e a recursiva.

Curiosamente, ao emergir a “crise da/na escola” a respeito dos novos artefatos das tecnologias de informação e comunicação, é a Pedagogia que se torna imprescindível na contemporaneidade: ora, a essência pedagógica da escola, que compreendemos enquanto temporalidade do ócio criativo, da vivência coletiva e da construção ética, desfavorecida hoje, nunca foi tão indispensável. São a espacialidade e o pensar disciplinar da escola que se desmantelaram. Necessitamos como nunca de *paidagógos*; porém, de suas raízes *paidos* (“da criança”) e *agein* (“conduzir”), é o sentido do último termo que carece hoje, como nunca, ser repensado.

46. *Ibidem*, p. 118.

47. Citemos dois trechos, apenas: “Nós, adultos, não inventamos nenhum laço social” (SERRES, op. cit., p. 23); enquanto os jovens são “formatados pela mídia, propagada por adultos que meticulosamente destruíram a faculdade de atenção deles” (*Ibidem*, p. 17).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. *In*: DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 219-226.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Foontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Tradução de Jorge Bastos. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

Oficina de fanzine: práticas de educomunicação com alunos da Casa da Ciência

Gabriella Zauith

Casa da Ciência – Hemocentro de Ribeirão Preto/SP. Doutora em educação, formada em jornalismo e pedagogia, e professora universitária.

E-mail: gabi_z@live.com

Angelo Rogério Davanço

Jornalista com especialização em Linguagens Midiáticas. Editor do zine A Falecida, de Ribeirão Preto/SP.

E-mail: angelodavanco@outlook.com

Marisa Ramos Barbieri

Coordenadora da Casa da Ciência. Professora aposentada colaboradora da Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: marisarbarbieri@gmail.com

Resumo: A prática educacional visa ampliar a expressão comunicativa de jovens. O objetivo do presente artigo é apresentar resultados da oficina de fanzine da Casa da Ciência, como uma prática educacional. A produção de fanzines foi realizada por meio de oficinas ministradas por jornalistas, durante os anos de 2017 e 2018, como complemento às atividades do Adote um Cientista, programa com alunos do ensino fundamental e médio. Foram produzidos mais de cem fanzines, com temas baseados em palestras e grupos de iniciação científica. Os alunos tiveram oportunidade de desenvolver habilidades, dentre elas o planejamento, envolvendo escolha de temas, produção de textos, ilustrações e finalização. Como resultado, os alunos se tornaram autores de textos e ilustrações, evidenciando aprendizagem de conceitos científicos e de formas de compartilhar conhecimento numa linguagem adequada ao público em geral.

Palavras-chave: educomunicação; fanzine; Casa da Ciência do Hemocentro de Ribeirão Preto; Adote um Cientista; ensino fundamental e médio.

Abstract: Educommunicative practices aim to expand the communicative expression of young people. This article aims to present results of the House of Science fanzine workshop, as an educative practice. The production of fanzines was conducted by means of workshops taught by journalists, in 2017 and 2018, as a supplement to the activities of the Adopt a Scientist program with elementary and secondary school students. Over 100 fanzines were produced, with themes based on lectures and undergraduate scientific research groups. Students had the opportunity to develop skills, including planning, involving choice of themes, production of texts, illustrations and finishing. As a result, the students have become authors of texts and illustrations, showing the learning of scientific concepts and of ways to share knowledge in a language suitable to the general public.

Keywords: educommunication; fanzine; House of Science of the Ribeirão Preto Blood Center; Adopt a Scientist; elementary and secondary education.

Recebido: 19/09/2018

Aprovado: 03/04/2019

1. INTRODUÇÃO: PRÁTICAS EM EDUCOMUNICAÇÃO

A prática educ comunicativa visa ampliar a expressão comunicativa de jovens de forma a engajá-los na criação de novos processos educativos envolvendo projetos de comunicação em espaços escolares e não escolares. Funciona como mecanismo de produção, circulação e recepção do conhecimento e da informação, considerando o papel de centralidade da comunicação.

“Promover a educação é fazer comunicação”, na fala de Paulo Freire na década de 1960, mostra que a comunicação é parte do processo educativo. Partindo dessa premissa, a Casa da Ciência promove atividades e oficinas com alunos do ensino básico, para que compartilhem o que aprendem. E, desta forma, desenvolver habilidades desde produção de textos, quadrinhos, fanzines e roteiros. O objetivo do presente artigo é apresentar resultados da oficina de fanzine da Casa da Ciência, como uma prática educ comunicativa realizada com alunos de escolas públicas do programa Adote um Cientista.

A educação como forma de apropriação da história e cultura deve estar coerente com suas necessidades atuais¹. O fanzine propõe uma mudança do processo de comunicação tradicional, com produtores do processo produtivo, não somente como receptores de mensagens.

O fanzine por sua vez, proporciona uma aproximação a uma forma artesanal de comunicação, que também pode ser produzido em computadores e internet, numa proposta realizada na escola.

Para trabalhar o fanzine na escola pensou-se em duas áreas de intervenção: a expressão comunicativa através das artes onde foi utilizado um instrumento artístico, o fanzine, que traz para a educação questões do cotidiano das pessoas, fazendo com que os alunos percebam nesse contexto maneiras de pensar em seu dia a dia as formas de se comunicar por meio de linguagens artísticas².

A produção de fanzines foi realizada por meio de oficinas ministradas por jornalistas, em duas edições em 2017 e 2018, como complemento às atividades do Programa Adote um Cientista, com alunos do ensino fundamental e médio, sua maioria de escolas públicas de Ribeirão Preto e região. Foram produzidos cerca de 100 fanzines nas duas edições, com temas baseados em palestras e grupos de iniciação científica, que os alunos participam a cada semestre. Os temas estudados são parte das pesquisas dos pesquisadores, a maioria do campus da Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto, das áreas de Saúde, Biologia Molecular, Neurociência, Educação Física, Evolução, entre outras. Muitas vezes os conteúdos são exclusivos, frutos de pesquisas em andamento, ainda não publicadas.

Com o propósito de desenvolver a criatividade dos alunos, a oficina trabalha o fanzine como uma ferramenta pedagógica, com um formato para compartilhar o conteúdo de forma autoral. O aluno se torna um divulgador do que aprende, partindo de conhecimentos atuais, fruto de pesquisas em andamento, em primeira mão. O objetivo é a aproximação da comunidade distante da produção científica.

1. SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 19, p. 12-24, 2000, p. 23

2. BEZERRA, Júlio César Oliveira; OLIVEIRA, Thascilla Emanuely da Silva; ALMEIDA, Ligia Beatriz Carvalho de. Fanzine como ferramenta pedagógica educ comunicativa. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 19., 2017, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: Estácio FIC, 2017, p. 1-10, p. 6.

A Casa da Ciência entende habilidades e interesses dos alunos como uma forma de avaliação e adesão pelas atividades. Acredita-se que o material produzido traz evidências da aprendizagem, que confirmem e sinalizam mudanças no programa da Casa, incluindo o rigor para sua divulgação no site e redes sociais.

Fazer fanzine é fantástico pois, por não ter regras, possibilita a experimentação, a união de diversos estilos em uma mesma publicação. Assim, o trabalho coletivo é fundamental para se criar um veículo dinâmico, com diversos olhares. Na literatura, assim como nos quadrinhos, os zines são fundamentais para mostrar o trabalho de novos autores. Não é preciso contar com uma estrutura editorial para lançar o que se desenha ou escreve. Basta fazer e mostrar seu trabalho para todo mundo³.

2. EDUCOMUNICAÇÃO: CAMPO DE INTERVENÇÃO

Há necessidade de interagir com os conceitos de comunicação e rever sua atuação nas escolas. A comunicação passa a ser vista como uma relação entre sujeitos, um “modo dialógico de interação do agir comunicativo”⁴. Em contrapartida ao crescente distanciamento pela escola, cujo resultado aparece no baixo rendimento em avaliações internacionais⁵. A escola permanece desatualizada e desinteressante para grande parte dos alunos, frente às redes sociais, que permitem pesquisas, notícias em tempo real e a interface com vídeos e áudios. É crescente a valorização social do mundo da comunicação, frente a uma negação do mundo da educação tradicional, baseada no espaço local, na escola do bairro e na cidade. Já o da comunicação paira sobre as nações, sem território definido: sua principal missão é o lazer, e mercadorias oferecidas ao consumo.

Essa aproximação evidencia a urgente necessidade de novos métodos de ensino e de aprendizagem, que possam resgatar os jovens e inclui-los nos ambientes escolares formais ou não, pois, em tempos de sociedade da informação, os jovens precisam de ambientes motivadores, nos quais o aprendizado possa acontecer de forma mais inspiradora, prazerosa e menos impositiva⁶.

Como um gestor educacional, possui três principais objetivos: (1) integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação, inclusive cumprir o que solicita os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que diz respeito a observar como os meios de comunicação agem na sociedade; (2) melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas, com a utilização de meios como rádio, mídias impressas e digitais, tanto como facilitadores no processo de aprendizagem, quanto como recurso de expressão para alunos, professores e membros da comunidade; (3) criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, de forma a estabelecer relações de comunicação na escola, entre direção, professores e alunos, bem como da escola para com a comunidade, criando sempre ambientes abertos e democráticos⁷.

3. PAUDA, Jucimara. Angelo Davanço semeia o amor pelo Fanzine há 26 anos. **Blog Livro Sem Frescura**, [s.l.], 1º jun. 2017. Disponível em: <http://blogs.acidadeon.com/blogs/livrosemfrescura/2017/06/01/angelo-davanco-semeia-o-amor-pelo-fanzine-ha-26-anos/>. Acesso em: 20 maio 2018.

4. SOARES, op. cit., 2000, p. 23.

5. MORENO, Ana Carolina. Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática. **G1 Educação**, São Paulo, 6 dez. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>. Acesso em: 19 jun. 2018.

6. SANTOS, Roberto Elísio dos; SANTOS, José Luiz dos. Educomunicação: histórias em quadrinhos no ensino de Artes. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 31-42, 2017.

7. SOARES, op. cit. 2000.

3. FANZINE: A RETOMADA

O fanzine é uma publicação artesanal, com pequenas tiragens, circulação restrita e um público leitor muitas vezes formado por outros produtores de fanzines e pessoas interessadas na cultura em geral. O nome fanzine vem da contração de duas palavras inglesas e significa, literalmente, “revista de fã” (FANatic magaZINE). A definição de fanzine é:

Uma publicação independente e amadora, quase sempre de pequena tiragem, impressa em mimeógrafos, fotocopiadoras ou pequenas impressoras offset. Para sua edição contamos com fãs isolados, grupos e associações ou fã-clubes de determinada arte, personagem, personalidade, hobby ou gênero de expressão artística, para um público dirigido, podendo abordar um único tema ou uma mistura de vários⁸.

Geralmente sem intenção de lucro, os fanzines se caracterizam por publicar textos diversos e histórias em quadrinhos. As temáticas variam muito e vão desde ficção científica, música, cinema, literatura e política, passando por jogos de videogame, esoterismo, vegetarianismo entre outras especialidades, até chegar à área preferida dos jovens ávidos por mostrar seu talento: a banda desenhada (quadrinhos, cartuns, charges, ilustração em geral)⁹.

As primeiras publicações surgiram nos Estados Unidos, nos anos 1930, produzidos por leitores de revistas de ficção científica, que se uniam em clubes de discussão sobre o assunto. O termo fanzine só veio aparecer mais tarde, em 1941, através do norte-americano Russ Chauvenet.

No Brasil, os primeiros zines, como podem ser chamados, também surgiram da iniciativa de fãs de ficção científica. O primeiro de que se tem notícia é o *Ficção*, editado em 1965 por Edson Rontani, em Piracicaba (SP). O nome usado para estas publicações naquela época era boletim. O termo fanzine só surgiu por aqui nos anos 1970. A explosão dos fanzines brasileiros ocorreu a partir da metade dos anos 1980 e especialmente na década de 1990, com inúmeros títulos surgindo por todos os cantos do país, tratando dos mais variados assuntos. “Essa década representou uma verdadeira transformação no processo editorial dos fanzines no Brasil e significou a retomada de sua produção de forma mais sólida e inovadora”¹⁰.

No final da década de 1990, com o agravamento da crise econômica sob o governo Collor de Mello e depois, com o surgimento do computador pessoal e, principalmente, da internet, os fanzines de papel tiveram uma queda significativa em sua produção.

A crise dos fanzines acompanhou a crise econômica do país. O custo de produção tornou-se proibitivo, com o aumento das fotocópias e tarifas postais, que são os dois pilares da edição do fanzine: o modo de produção e o meio de circulação¹¹. Atualmente, muitos resistem, mas não com a força do passado. Alguns migraram para outras plataformas, como sites, blogs e arquivos PDF. Outros desapareceram e outros tantos surgiram a partir destas novas mídias. Um fator que determinou a mudança de rumos dos fanzines foi o que podemos chamar de revolução tecnológica, com a disseminação dos microcomputadores, o surgimento da Internet e outros recursos da informática¹².

8. MAGALHÃES, Henrique. **A mutação radical dos fanzines**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2005, p. 27.

9. NEGRI, Ana Camilla. Quarenta anos de fanzine no Brasil: o pioneirismo de Edson Rontani. In: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM, 5., 2005, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

10. MAGALHÃES, Henrique. **A nova onda dos fanzines**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2004, p. 10.

11. MAGALHÃES, Henrique. **O rebuliço apaixonante dos fanzines**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2003, p. 77.

12. Idem, 2004, p. 26.

4. CASA DA CIÊNCIA: APRENDIZAGEM E DIVULGAÇÃO

As atividades envolvendo produções artísticas feitas por alunos estão presentes na Casa da Ciência desde seu início em 2001¹³. Já foram produzidas cartilhas e histórias em quadrinhos produzidos por alunos, bem como roteiro e apresentações de teatro, produção de texto e filipetas.

As atividades de difusão científica são realizadas em conjunto pela equipe da Casa, incluindo biólogos, professores, pós-graduandos, alunos do ensino básico, jornalistas e especialistas em divulgação, que produzem materiais de divulgação científica para o site sobre temas de biologia, saúde, ciências e educação.

A Casa da Ciência¹⁴ desenvolve ações diretas de aproximação entre pesquisadores (professores-pesquisadores e pós-graduandos), professores e alunos da rede básica de ensino em diferentes programas educacionais de difusão e divulgação científicas. Esta condição é possível graças à inclusão da Casa em um espaço que funciona também como centro de pesquisa (Hemocentro de Ribeirão Preto/SP)¹⁵.

O Adote um Cientista é seu principal programa com atividades semestrais com alunos do ensino básico, durante período letivo. Os alunos – majoritariamente de escolas públicas do ensino básico, acompanhados de seus professores, a partir da 6ª série, usualmente com 12 anos – participam de palestras ministradas principalmente por professores-pesquisadores de várias unidades da USP/Ribeirão Preto. A dinâmica do Adote, desde 2005, é fruto da parceria contínua que a Casa tem com pesquisadores e pós-graduandos em seus ambientes de pesquisa, que traz o aspecto de inovação e originalidade do projeto. Como complemento, os alunos participam de oficinas para produção de textos, fanzines, histórias em quadrinhos e roteiros de teatro, que são posteriormente avaliados e publicados no site. Esse programa também inclui grupos de iniciação científica com encontros semanais no Pequeno Cientista, atividade que dura dez semanas nas quais orientadores (pós-graduandos do campus da USP/RP) desenvolvem um projeto de investigação científica com os alunos. Ao final do semestre ocorre o Mural, evento aberto ao público para apresentação de resultados dos grupos do Pequeno Cientista, semelhante a um congresso científico, com participação de grupo de avaliadores também pós-graduandos da USP/RP.

A aprendizagem em ciências é o principal objetivo da Casa da Ciência. Mas, como complemento, há o estímulo para que os alunos escrevam sobre o que aprendem. É uma forma de valorizar a prática da escrita e consolidar a aprendizagem. O processo se inicia com o caderno de anotações, antiquado aos olhos dos jovens acostumados a digitar em celulares. Acredita-se que a técnica das anotações requer treino e habilidades diversas. Dentre elas, prestar atenção ao que o professor fala nas palestras, registrar dúvidas e perguntas. Não se trata de copiar conteúdo dos slides, e sim o que foi compreendido. Neste momento, estão elaborando o conteúdo e registrando palavras-chave importantes para sedimentação dos conceitos. Este caderno será seu fiel companheiro nas horas em que precisará recordar uma aula ou um conceito que aquele pesquisador transmitiu e que dificilmente encontraria num livro-didático ou num site na internet.

13. A Casa da Ciência é parte do projeto educacional do Centro de Terapia Celular (CTC) com sede no Hemocentro de Ribeirão Preto (USP/RP). Coordenada pela professora Marisa Ramos Barbieri, foi instalada em 2001 em ocasião da criação de Centros de Pesquisa Inovação e Difusão (Cepids) do estado, financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

14. Site: www.casadaciencia.com.br, inclui as redes sociais Facebook, YouTube e Instagram.

15. SANTOS, Rosemary Conceição dos; BARBIERI, Marisa Ramos; SANCHEZ, Roberto Galetti. Alfabetização científica e iniciação científica: da assimilação de conceitos ao comportamento científico. **RBPG**, Brasília, DF, v. 14, 2017.

Eles não só usam o caderno, como já estão escrevendo. O objetivo é: conseguem se expressar por escrito? É o último passo na iniciação científica. É o resultado de uma proposta que quer perceber a capacidade deles de escrever o que aprenderam e selecionar o que vão escrever. Trata-se de um processo muito difícil¹⁶.

5. DESCRIÇÃO DO RELATO: OFICINAS DE FANZINE

As oficinas apresentadas foram oferecidas aos alunos pela jornalista¹⁷ colaboradora da Casa da Ciência em 2017 e 2018, juntamente com o jornalista Angelo Davanço. Participaram entre 90 e 100 alunos, a maioria de escolas públicas de Ribeirão Preto, Dumont, Luiz Antônio, Cravinhos e Pradópolis.

Foram apresentados aspectos iniciais do texto jornalístico, como a construção do lead, para produção de pequenos textos sobre as palestras do Adote um Cientista. A opção de produção de um fanzine se deu pela possibilidade de criação e planejamento de uma publicação artesanal, feita inteiramente pelos alunos. Como também pela praticidade em sua distribuição, mediante cópias feitas a partir do original. Durante todo o processo professores acompanharam a produção de textos e montagem em reuniões paralelas com os alunos.

A questão de respeitar o espaço para desenhar e escrever. O trabalho em grupo, decidindo juntos e respeitando as habilidades de cada um, algumas “brotando” durante a feitura do fanzine. Eles têm liberdade de criar, colar, num espaço e tempo fixo que acaba revelando a capacidade pelo envolvimento maior ou menor, que não é o mesmo para todos¹⁸.

A segunda oficina foi orientada por Angelo Davanço, editor-chefe do jornal *A Cidade*, em Ribeirão Preto, que já havia ministrado uma oficina de fanzine na Casa da Ciência em 2016, com a produção do “Adote um fanzine” por alunos. Em 2018, ministrou a palestra “Faça Zine: o mundo criativo dos fanzines”, em que explicou sua origem e as possibilidades de criação para os alunos¹⁹ (Figura 1). Para finalização do primeiro semestre, os alunos apresentaram os fanzines no 23º Mural, no Instituto de Estudos Avançados Polo Ribeirão Preto (IEA-RP). O material ficou exposto para o público visitante (Figura 2).

No fanzine você tem o domínio de todo o processo, que no jornalismo impresso envolve o pauteiro, repórter, editor, fotógrafo diagramador, impressor e distribuidor. Você faz todas essas etapas sozinho e aprende a montar um veículo de comunicação. Se vocês esperarem ter uma condição ideal para fazer uma publicação, essa condição nunca vai acontecer. Nas oficinas, se temos papel sulfite, lápis, tesoura, cola e revistas, usamos esses materiais. Se tem computador fazemos nele. Se não tem, escrevemos a mão. O que não pode é ficar esperando a condição ideal. Toda escola tem esses materiais revolucionários: papel, tesoura e cola. Basta ter criatividade e fazer disso uma publicação²⁰.

As oficinas ocorreram em cinco etapas durante o semestre:

- (1) Planejamento – os alunos reuniram-se em grupos, organizados por escolas e acompanhados pelas professoras. Pensando nas

16. ZAUITH, Gabriella. Escrevendo e aprendendo. *Casa da Ciência*, Ribeirão Preto, 13 abr. 2017. Disponível em: <http://www.casada-ciencia.com.br/escrevendo-e-aprendendo/>. Acesso em: 20 maio 2018.

17. Gabriella Zauith.

18. ZAUITH, op. cit.

19. DAVANÇO, Angelo. *Faça Zine: o mundo criativo dos fanzines*. Ribeirão Preto: Casa da Ciência, 2017. 1 vídeo (28 min). Publicado pelo canal Casa da Ciência. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dg4jSI3tS-Sg&list=PLDDdpAkj09-S-7vulMMI273MdpnNYz8GI-G&index=49>. Acesso em: 20 jun. 2018.

20. *Ibidem*.

habilidades de cada um, são escolhidos pelo grupo como redatores, ilustradores e editores, com a função de criar a capa e o nome do fanzine;

- (2) Pautas – Escolha do tema para produção de textos e desenhos, com base no que aprenderam nas palestras e grupos de iniciação científica;
- (3) Produção – redação de textos e ilustrações;
- (4) Finalização – edição e paginação;
- (5) Publicação e distribuição.



Figura 1: Alunos durante palestra “Faça Zine: o mundo criativo dos fanzines”



Figura 2: Exposição de fanzines durante o 23º Mural, na Casa da Ciência

6. EM PRODUÇÃO

O material produzido contou com mais de cem fanzines, avaliados e divulgados no site da Casa da Ciência partindo dos critérios da utilização de conceitos, criatividade e coerência dos textos. Os temas mais abordados foram Parkinson, a influência do videogame para os jovens, memória e sistema nervoso, alimentação, atividade física e preconceito (Quadro 1).

Quadro 1: Relação de temas abordados nos fanzines

Ano	Temas
2018	Parkinson (10); Alimentação (8); Atividade física (5); Preconceito (4); Drogas e cérebro; Animais de topo (3); DNA e biologia molecular; Técnica Crispi (2); Dopamina; Agentes químicos; Multiverso; HIV; Método científico; Doença de Chagas; Neurônio espelho; Cérebro e emoções; Etologia; Aves e evolução (1).
2017	Videogames e neurociência; Ciência – temas variados (10); Memória e emoções (9); Cérebro e sistema nervoso (4); Diabetes (3); Sangue; Neurônios (2); Bactérias; Pressão alta; Canabinoides; Sonhos; Parasitas; Flores e polinizadores; Cigarro e gravidez; Etologia; Sistema imunológico; Receptores e ligantes; Leucemia; DNA; Evolução (1).

O tema de Parkinson foi proveniente da palestra ministrada pelo pesquisador Fernando Eduardo Padovan Neto²¹, realizada em março de 2018, “Uma breve história sobre a dopamina e suas implicações para doença de Parkinson”. Nos fanzines (Figuras 3, 4 e 5) os alunos produziram textos e desenhos a partir de seus cadernos, contando conceitos sobre a doença, possibilidades de tratamento com a dopamina, ainda em experimentação. Esse conjunto de informações, adequadas à linguagem de divulgação, expressa a aprendizagem desse aluno e como conseguiu transferir isso para o papel, considerando as etapas de produção: seleção de conteúdo, redação de textos, produção de capa e títulos e ilustrações.

21. Departamento de Psicologia, Pós-Graduação em Psicobiologia, Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP.

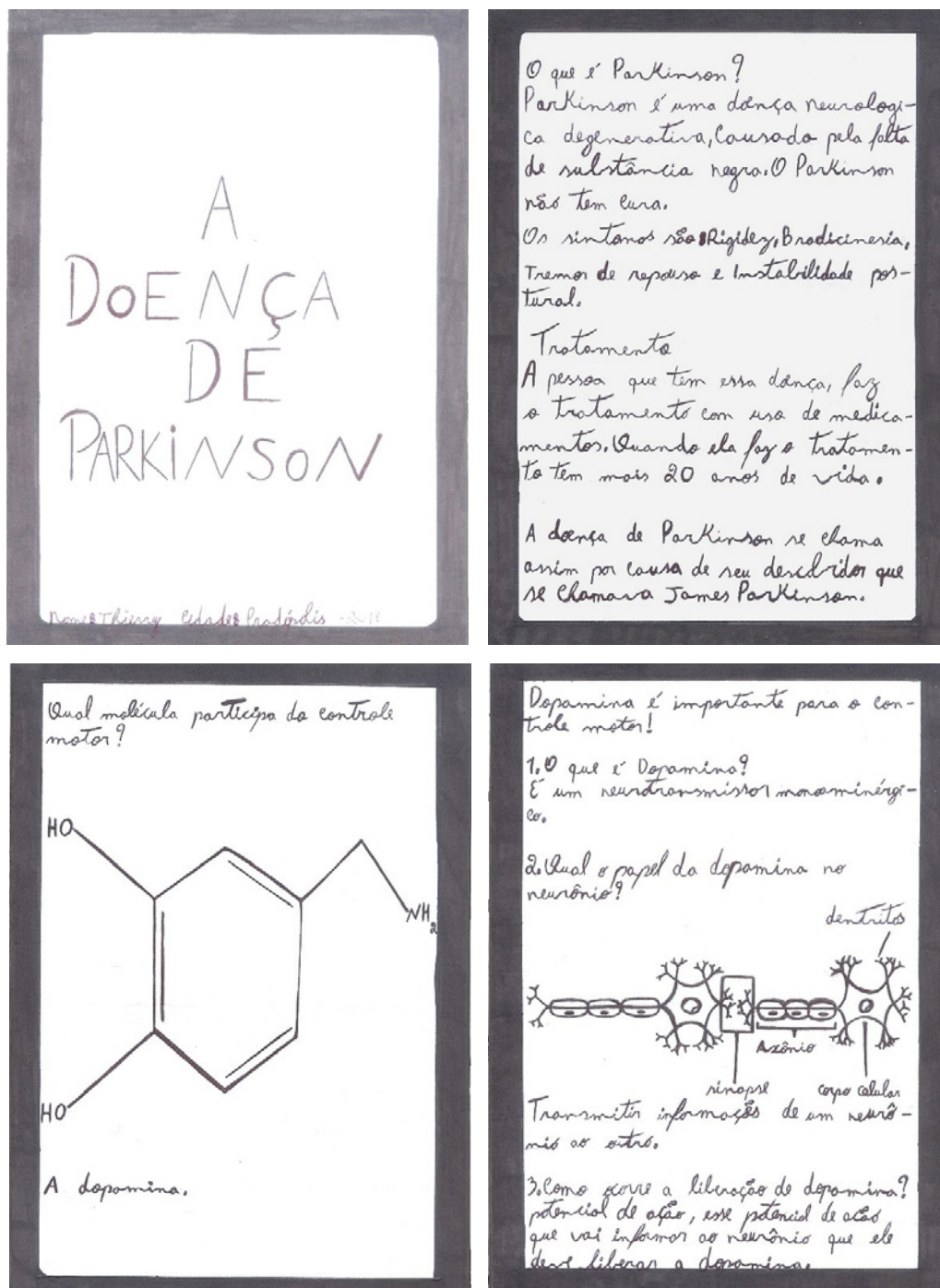


Figura 3: Fanzine sobre a doença de Parkinson, produzido em 2018

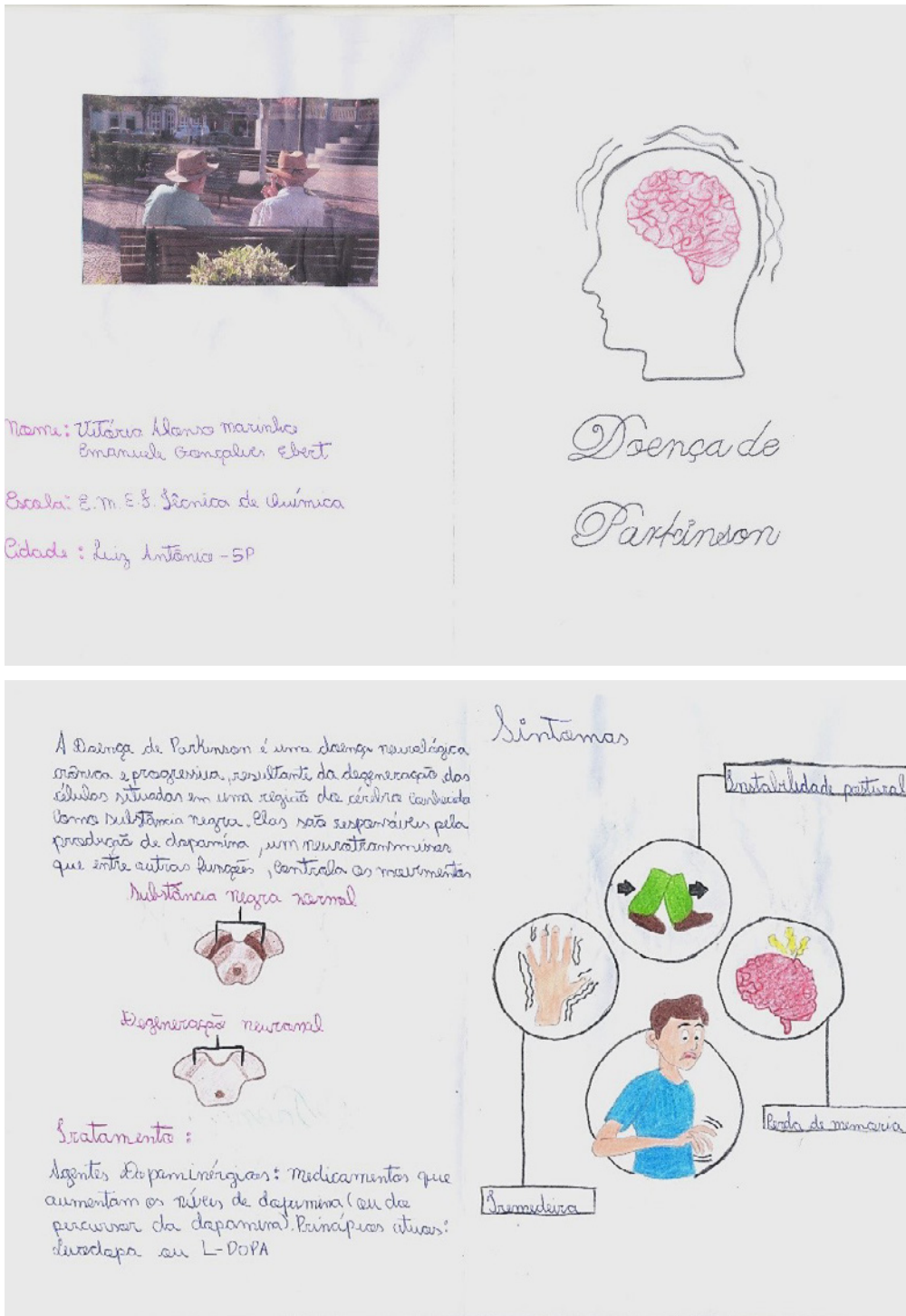


Figura 4: Fanzine produzido por alunos, durante oficina

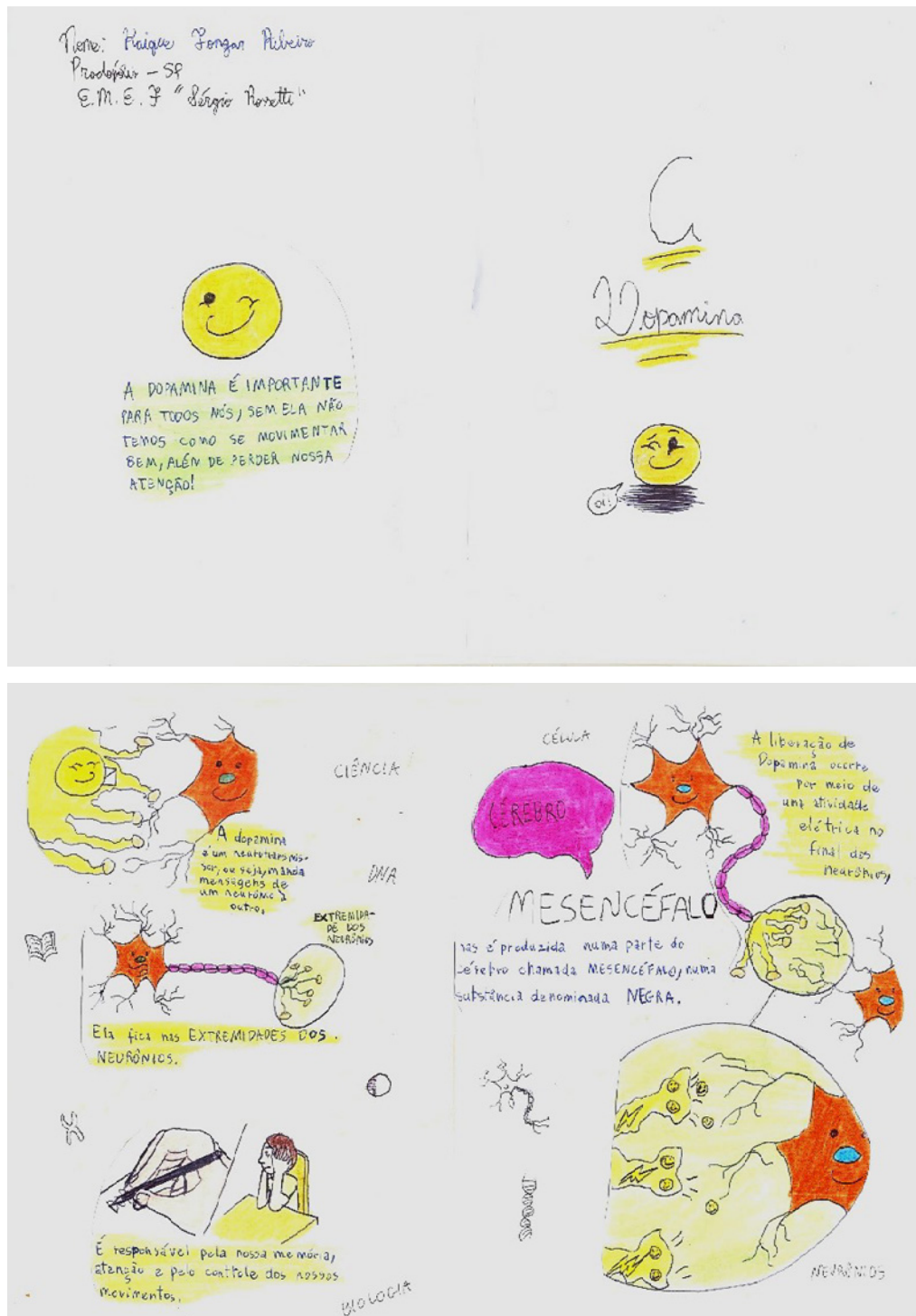


Figura 5: Produção de fanzine sobre dopamina, produzido por alunos

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação trazida para a educação deixa de ser apenas midiática e de função instrumental para adquirir dinâmicas formativas, envolvendo planos de aprendizagem, realização de programas audiovisuais, compreensão da dinâmica da produção de mensagens pelos veículos e posicionamento perante um mundo fortemente mediado pela tecnologia, pela comunicação em *smatphones* e pela cobertura da internet.

O fanzine como parte de um ecossistema comunicativo proporciona organização do ambiente, disponibilização dos recursos, *modus facendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam um tipo de ação comunicacional²². Nesse sentido, a Casa da Ciência se coloca como parte de um ecossistema educacional, na medida em que seus atores – pesquisadores, alunos e professores – se envolvem em práticas de aprendizagem e as desenvolvem em diversos formatos comunicativos, por meio na divulgação das atividades no site ou por meio das oficinas.

Os alunos tiveram oportunidade de desenvolver habilidades, dentre elas o planejamento, envolvendo escolha de temas, produção de textos, ilustrações, finalização, apresentação e publicação do material. De forma prazerosa, encontraram uma maneira de se comunicar de forma rápida e livre. Como resultado, se apropriaram de um material impresso, tornando-se autores de textos e ilustrações, ao compartilharem seu conhecimento numa linguagem adequada ao público em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Júlio César Oliveira; OLIVEIRA, Thascilla Emanuely da Silva; ALMEIDA, Ligia Beatriz Carvalho de. Fanzine como ferramenta pedagógica educacional. *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 19., 2017, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: Estácio FIC, 2017. p. 1-10.

DAVANÇO, Angelo. **Faça Zine: o mundo criativo dos fanzines**. Ribeirão Preto: Casa da Ciência, 2017. 1 vídeo (28 min). Publicado pelo canal Casa da Ciência. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dg4jSl3tSSg&list=PLDDdpAkj09-S7vuIMMI273MdpnNYz8GIG&index=49>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MAGALHÃES, Henrique. **O rebuliço apaixonante dos fanzines**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2003.

MAGALHÃES, Henrique. **A nova onda dos fanzines**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2004.

MAGALHÃES, Henrique. **A mutação radical dos fanzines**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2005.

22. SOARES, op. cit., 2000, p. 27.

MORENO, Ana Carolina. Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática. **G1 Educação**, São Paulo, 6 dez. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>. Acesso em: 19 jun. 2018.

NEGRI, Ana Camilla. Quarenta anos de fanzine no Brasil: o pioneirismo de Edson Rontani. *In: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM*, 5., 2005, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

PAUDA, Jucimara. Angelo Davanço semeia o amor pelo Fanzine há 26 anos. **Blog Livro Sem Frescura**, [s.l.], 1º jun. 2017. Disponível em: <http://blogs.acidadeon.com/blogs/livrosemfrescura/2017/06/01/angelo-davanco-semeia-o-amor-pelo-fanzine-ha-26-anos/>. Acesso em: 20 maio 2018

SANTOS, Roberto Elísio dos; SANTOS, José Luiz dos. Educomunicação: histórias em quadrinhos no ensino de Artes. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 31-42, 2017.

SANTOS, Rosemary Conceição dos; BARBIERI, Marisa Ramos; SANCHEZ, Roberto Galetti. Alfabetização científica e iniciação científica: da assimilação de conceitos ao comportamento científico. **RBPG**, Brasília, DF, v. 14, 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 19, p. 12-24, 2000.

TRIGO, Fernando Rossi; PRADO, Flávia Fulukava do; PERTICARRARI, André; BARBIERI, Marisa Ramos. Memória e divulgação: ações educacionais da Casa da Ciência do Hemocentro de Ribeirão Preto na difusão do conhecimento. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, Chapecó, v. 8, n. 2, p. 91-102, 2017.

ZAUTH, Gabriella. Escrevendo e aprendendo. **Casa da Ciência**, Ribeirão Preto, 13 abr. 2017. Disponível em: <http://www.casadaciencia.com.br/escrevendo-e-aprendendo/>. Acesso em: 20 maio 2018.

Estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa na educação básica

Meirilene Alves Fernandes

Mestre em Educação pela Universidade La Salle.

E-mail: meirileneunilasalle@gmail.com

Vera Lucia Felicetti

Coordenadora e professora no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle e professora no curso de Matemática.

E-mail: vera.felicetti@unilasalle.edu.br

Antonio Filipe Maciel Szezecinski

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.

E-mail: antonio.szezecinski@gmail.com

Resumo: O presente artigo investigou diferentes estratégias didáticas baseadas nas quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever –, que podem contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no Ensino Fundamental. A pesquisa caracterizou-se por um estudo de caso, de caráter exploratório descritivo e abordagem qualitativa. Após a realização do pré-teste, estratégias didáticas foram desenvolvidas na narração da história de *Snow White and the seven dwarfs*. Após o desenvolvimento das estratégias aplicou-se o pós-teste. A análise realizada no pré-teste, pós-teste e no *corpus* constituído pelos relatórios realizados em cada aula evidenciaram que diferentes estratégias didáticas usadas no ensino do inglês podem contribuir para a melhoria não somente do processo de aprendizagem dos alunos, mas também do processo de ensino.

Palavras-chave: ensino; aprendizagem; estratégias didáticas; língua inglesa; quatro habilidades.

Abstract: This article investigated different didactic strategies, based on the four skills – listening, speaking, reading and writing –, that can contribute to the improvement of the process of teaching and learning the English language in Elementary School. The research is characterized as a descriptive, exploratory case study with a qualitative approach. After administering a pre-test, didactic strategies were developed in the storytelling of the fairy tale *Snow White and the seven dwarfs*. After the strategies were developed, a post-test was administered. The analysis performed in the pre-test, post-test and in the corpus, made up of the reports produced in each class, evidenced that different didactic strategies used in the teaching of English can contribute to the improvement not only of the students' learning process, but also of the teaching process.

Keywords: Teaching, learning, didactic strategies, English language, four skills.

Recebido: 04/03/2019

Aprovado: 03/04/2019

1. INTRODUÇÃO

A língua inglesa tornou-se a língua global da contemporaneidade em virtude da utilização desse idioma em vários países. Cada vez mais as pessoas empregam a língua inglesa na tecnologia, no turismo, na ciência, no esporte, na aviação, nos negócios, entre outros. Quem aprende a língua inglesa, portanto, pode ampliar o acesso ao conhecimento por meio das informações obtidas de outros países.

Segundo Paiva¹, estudar inglês tornou-se um fenômeno mundial, e o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira traz implicações sociais e políticas. Atualmente, os alunos têm contato com a língua inglesa mediante vários meios de comunicação, tais como emissoras de rádio, internet, televisão, agências internacionais de notícias, sistemas de comunicação, jogos e computadores. A língua inglesa também se faz presente na música, cinema, filmes, marcas de roupas e de carros etc.

O status da língua inglesa pode ser percebido pelo grande número de jornais, nomes de estabelecimentos e revistas que estão repletos de expressões em inglês ou que são publicados em língua inglesa, mesmo não sendo a língua oficial do país de publicação. Aprender a língua inglesa atualmente é tão importante quanto aprender uma profissão. Conforme estudo do British Council², essa percepção é compartilhada por professores de inglês das escolas públicas do Brasil que acreditam que os principais motivos que justificam a necessidade de aprender inglês são: (1) tornar os alunos cidadãos do mundo; (2) instrumentalizar os alunos com uma língua muito usada no mercado de trabalho; e (3) ampliar a cultura geral dos alunos.

No Brasil, até setembro de 2016 o ensino de língua estrangeira era obrigatório a partir do 5º ano, sem especificar qual idioma, deixando a escolha desse a cargo da comunidade escolar, conforme Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996³, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Dessa forma, a língua inglesa não está presente na totalidade das escolas brasileiras, realidade que poderá mudar em caso de aprovação da Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016, que altera a LDB e institui a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio⁴. O modelo de não obrigatoriedade pode ser uma das causas que contribuiu para o baixo nível de proficiência dos brasileiros, conforme percebe o British Council⁵.

Ainda assim, a orientação legal não estabelece regulamentos em relação à carga horária do ensino de inglês. Decisões desse âmbito partem dos órgãos responsáveis (secretarias de Educação) tanto dos estados quanto dos municípios. Dessa forma, pode-se afirmar que o ensino de inglês apresentou pouca regulamentação e não há padronização para sua realização. Conforme o British Council⁶, essa é uma das causas que impede uma avaliação em âmbito nacional do ensino de inglês nas escolas brasileiras, não existindo, portanto, indicadores que permitam uma melhor compreensão do cenário. Os professores participantes

1. PAIVA, Vera Lúcia Meneses de Oliveira e. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: PAIVA, Vera Lúcia Meneses de Oliveira (org.). **Ensino de língua inglesa – reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 1996. p. 9-29.

2. BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoingles-naeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 9 jan. 2016.

3. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

4. BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm? Acesso em: 20 fev. 2016.

5. BRITISH COUNCIL, 2015.

6. Ibidem.

do estudo do British Council⁷ acreditam, no entanto, que melhorias são necessárias e apontam para as potencialidades que o ensino da língua possui, afinal “o inglês é uma disciplina que requer mais atividades lúdicas, coletivas e interativas para gerar engajamento dos alunos e envolvimento prático com a língua”.

Mesmo reconhecendo o potencial existente no ensino de língua inglesa, prevalece nas salas de aula a leitura, a escrita e a gramática em detrimento da expressão oral e entendimento de falas. Este fato pode ser verificado em levantamento realizado a partir do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), cujas pesquisas evidenciam a escrita e leitura em detrimento da escola e fala, bem como do observado durante a experiência profissional de uma das autoras em diversas escolas públicas da cidade de Anápolis, no estado de Goiás (GO), enquanto supervisora pedagógica da área de Língua Inglesa.

Assim, considerando a importância da língua inglesa na contemporaneidade e o potencial a ser explorado no seu ensino, tem-se a possibilidade de didáticas envolvendo as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever apoiadas na narração da história de *Snow White and the seven dwarfs*. Assim, realizou-se um estudo de abordagem qualitativa, caracterizado como estudo de caso, de cunho descritivo e exploratório.

Utilizou-se como técnica de coleta de dados a aplicação de pré e pós-teste e as observações das aulas desenvolvidas através do registro no diário de campo da pesquisadora, além de aplicação de estratégias pedagógicas de ensino de inglês baseadas nas habilidades comunicativas, de forma que foi possível a verificação do desempenho dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. O pré-teste, pós-teste e os registros feitos no diário de campo, resultantes das observações, formaram o *corpus*, que, para autores como Moraes e Galiazzi⁸, corresponde ao material a ser analisado.

Para análise dos resultados do pré e pós-teste, esta pesquisa, em ambos, voltou-se à identificação de acertos, erros e respostas em branco, que foram descritos ao longo do texto. Quanto aos registros originados nas observações, estes foram descritos e interpretados com base na hermenêutica interpretativa, ou seja, na hermenêutica como metodologia de interpretação.

2. ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS: DEFININDO UM CONCEITO

Sobre ensino, Santana⁹ admite que a priori o termo possui uma concepção mais conservadora, baseada na transmissão dos conhecimentos ou, ainda, relacionada ao condicionamento do aluno (instrução, adestramento), sendo vista como um movimento de mão única, no sentido professor-aluno e de cunho conteudista. O autor ressalta, no entanto, a possibilidade de entender o ensino como algo mais amplo, algo que foi possível a partir das correntes humanistas e cognitivo-construtivistas, que o enxergam como um processo de orientação, levando em consideração as necessidades do aluno e buscando

7. Ibidem, p. 15.

8. MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

9. SANTANA, Givaldo Melo de. *Metodologia do ensino-aprendizagem de línguas*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Cesad, 2009.

atribuir significado ao conhecimento. O conceito ampliado do ensino proposto por Santana¹⁰ conecta-se ao que ele considera aprendizagem. Assim, o ensino pode ser percebido como um movimento contínuo que resulta na aprendizagem.

O autor também afirma que a aprendizagem põe em “relevância o aprendiz e o processo. Aqui não é importante o como ensina o professor, senão o como e para que aprende o aluno”¹¹. A aprendizagem é, portanto, um fenômeno que se caracteriza por ir além da transmissão de conhecimentos e por ser um processo complexo, pois requer interação entre as partes¹². Neste sentido, Piletti¹³ acredita que durante a aprendizagem os conteúdos devem possuir significado a ponto de serem relevantes para quem os aprende. A aprendizagem implica criticidade e dar sentido àquilo que se propõe como objeto de estudo. Santana¹⁴ exemplifica que, no caso de idiomas, a aprendizagem não se dá por meio do conhecimento da estrutura da língua, mas quando se confere significado a esse conhecimento dentro do contexto social do estudante, ou seja, quando a língua aprendida “altera a condução prática da vida” e quando “assimilada significativamente, em uso”¹⁵.

Durante o processo de aprendizagem da língua inglesa, cada aprendiz desenvolve as suas estratégias para melhor aprender este idioma. Alguns escutam músicas de seus cantores favoritos para aperfeiçoar a compreensão oral e aumentar o conhecimento de vocabulário, enquanto outros dão preferência a filmes e leitura de seus livros e histórias favoritos, e existem aqueles que criam grupos de conversação para praticar o inglês. Oxford define as estratégias de aprendizagem como: “ações realizadas pelos alunos para melhorar sua própria aprendizagem”¹⁶. As estratégias são importantes para a aprendizagem de línguas, porque elas atuam não somente na aprendizagem de um idioma, mas também no uso dessa língua. Utilizando estratégias adequadas de aprendizagem de línguas resultam maior proficiência, autoconfiança e, especialmente, desenvolvimento da competência comunicativa.

Em relação à estratégia para o ensino de inglês, Souza¹⁷ descreve que os professores observados em sua pesquisa preferiam a abordagem tradicional, ou seja, o ensino de regras gramaticais, leitura e escrita. O falar e o ouvir quase não eram trabalhados em sala de aula. Dessa forma, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores não ofereciam um ensino e aprendizagem voltados para a abordagem comunicativa. Para a autora, essa lacuna pode estar relacionada à formação do professor, por isso acredita que é necessário rever as práticas pedagógicas dos professores do curso de Letras para que contemplem as abordagens comunicativas no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Krashen¹⁸ complementa neste sentido que um ambiente favorável à comunicação e amparado nas reais necessidades dos alunos leva a um ensino eficaz de línguas. Assim, o autor defende que não há uma estratégia única e definitiva, pois elas devem estimular a interação e estar ajustadas às necessidades de cada aluno ou grupo de alunos. Ao levar em consideração as particularidades do público e as interações culturais estabelecidas em sala de aula, o autor dá

10. Ibidem.

11. Ibidem, p. 24

12. PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2007.

13. Ibidem.

14. SANTANA, op. cit.

15. SANTANA, op. cit., p. 24.

16. OXFORD, Rebecca. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Boston: Heinleand Heinle, p. 1, 1990.

17. SOUZA, Maria Gleide Macêdo. **A prática pedagógica do professor de língua inglesa nas escolas públicas do Ensino Médio**. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

18. KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1987.

menos ênfase ao meio utilizado (livros, uso de tecnologia etc.) e confere um caráter pessoal e psicológico ao ensino de línguas, no lugar do caráter técnico-didático ainda predominante.

3. O ENSINO DE INGLÊS COMO ABORDAGEM COMUNICATIVA

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, as abordagens de ensino estão alicerçadas em princípios de natureza variada, como: (1) sociointeracional da aprendizagem em sala de aula; (2) cognitivo, em relação ao modo como o conhecimento linguístico é constituído por meio do envolvimento na negociação do significado e também no que se refere aos pré-conhecimentos (língua materna e outros) do aluno; (3) efetivo, tendo em vista a experiência de vir a se constituir como ser discursivo em uma língua estrangeira; e (4) pedagógico, em relação ao fato de que o uso da linguagem é parte central do que o aluno tem de aprender. Esses princípios constituem a base do desenvolvimento de uma metodologia de ensino que envolve a questão de como ensinar determinados conteúdos pelo uso de diferentes procedimentos metodológicos¹⁹.

A abordagem comunicativa para o ensino de inglês foi iniciada na década de 1960 e 70 com o linguista inglês Henry G. Widdowson²⁰ e o americano Robert Lado²¹. Segundo os referidos autores, a proposta era apresentar uma abordagem comunicativa para o ensino e aprendizagem da língua inglesa que trabalhasse conjuntamente com as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) centrada na comunicação e no processo de interação com os outros alunos e com o professor.

Na prática em sala de aula, o professor é orientado por uma série de princípios, pressupostos e mesmo crenças, que constituem o que se denomina abordagem de ensinar. Mesmo que o professor desconheça qual abordagem o norteia, esta, implicitamente, o conduz na sua prática. Existe a necessidade de que o professor conheça a sua abordagem para que possa explicar por que ensina como ensina e por que obtém os resultados que obtém²².

Larsen-Freeman²³ enfatiza que o foco da abordagem comunicativa é o uso social da língua visando à comunicação e ao uso da linguagem, não importando a gramática ou a pronúncia correta, mas, sim, a execução de tarefas na língua-alvo, interagindo com o interlocutor, seja falando, escrevendo ou lendo, revisando e corrigindo até fazer a sua comunicação entendida e utilizando para isso as habilidades linguísticas de que a linguagem dispõe.

Em uma abordagem comunicativa, a língua é vista como um sistema que expressa significado e que tem por objetivo maior a interação entre os sujeitos²⁴. Como bem entende Spicer-Escalante e DeJonge-Kannan²⁵, o ensino e aprendizagem de língua inglesa em uma abordagem comunicativa se dá por meio de atividades que envolvem uma comunicação real. A introdução de vocabulários e da estrutura gramatical é feita não apenas de forma mecanicista, mas interativa e funcional, conforme o contexto e a necessidade que o aprendiz tem.

19. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria Educação Fundamental, 1998.

20. WIDDOWSON, Henry G. **Aspects of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

21. LADO, Robert. **Introdução à linguística aplicada**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

22. ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas estrangeiras**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2015.

23. LARSEN-FREEMAN, Diane. **Teaching and principles in language teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1986.

24. ELLIS, R. **Task-based language and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

25. SPICER-ESCALANTE, Maria Luisa; DEJONGE-KANNAN, Karin. Cultural mismatch in pedagogy workshops: training non-native teachers in communicative language Teaching. **Theory and Practice in Language Studies**, [S. l.], v. 4, n. 12, p. 2.437-2.444, 2014.

Considerando que a música, o filme e a narração de histórias envolvem elementos importantes no processo de ensino, todas as estratégias são exploradas na abordagem comunicativa no ensino de inglês. Assim, entende-se que a abordagem comunicativa no ensino de inglês pressupõe o uso integrado de variadas estratégias e métodos, pois assume um caráter de desenvolvimento integral da comunicação. Entende-se, também, a partir do exposto, que, para tal, os interesses e a cultura dos alunos devem estar inseridos no processo de ensino e aprendizagem de inglês. Assim, além de facilitar o aprendizado, também se atribui significado e importância ao idioma.

Ao se considerar a abordagem comunicativa no ensino e aprendizagem de línguas, nota-se que essa proposta é a mais adequada para o desenvolvimento de atividades didáticas de língua inglesa. Dessa forma, intenciona-se a aplicação dessa abordagem no desenvolvimento da presente pesquisa, utilizando-se, portanto, de estratégias que envolvam as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever.

Tais estratégias permeadas por atividades envolvendo filme e música, e apoiadas na narração de história, por exemplo, permitem a integração de mais de uma estratégia de ensino e aprendizagem de línguas. A narração de histórias, além de estimular a audição e, conseqüentemente, a compreensão auditiva do inglês, também facilita a leitura do mesmo conto em momento posterior. Na leitura, as técnicas de leitura conhecidas como *scanning* e *skimming* são passíveis de uso, afinal permitem um entendimento mais prático do texto. No primeiro caso, trata-se da compreensão mais imediata do texto, quando rapidamente se reconhece o tema e o sentido das suas ideias principais²⁶. Já a técnica *skimming* diz respeito a uma leitura geral mais atenta, mas que não se apega à compreensão de cada palavra²⁷. Ambas as técnicas podem ser usadas para a compreensão de contos, letras de músicas e legendas de vídeos, ou seja, dos mais variados formatos que um texto pode apresentar. Por isso, podem ser estimuladas estratégias que se referem à abordagem comunicativa de ensino e aprendizagem de inglês.

A busca de um entendimento pleno a respeito dos conceitos norteadores para as estratégias didáticas, bem como para a abordagem comunicativa do ensino de língua inglesa, permitiu formar uma base teórica para o desenvolvimento da metodologia da pesquisa. A maneira como a pesquisa é conduzida serve como uma forma de atender às principais dúvidas e objetivos de que ela própria está permeada. Afinal, a metodologia é bem mais que procedimentos; ela abrange entendimentos teóricos da abordagem, que são o conhecimento e as experiências do pesquisador sobre determinado fato.

4. METODOLOGIA

A presente pesquisa, portanto, utilizou-se da abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso e de finalidade exploratória, uma vez que a pesquisadora aplicou durante quatro meses estratégias didáticas envolvendo a narração da história de *Snow White and the seven dwarfs* com os alunos do 6º ano, como base ao processo de ensino e aprendizagem. As técnicas realizadas de coleta de dados

26. LINDSAY, Paul. *Teaching English worldwide: a new practical guide to teaching English*. Burlington: Alta Book Center Publishers, 2000.

27. Ibidem.

se constituíram em atividades de pré-teste, pós-teste, observações registradas no diário de campo e ficha de desempenho individual elaborada para cada aluno, de modo a acompanhá-los no processo de aprendizagem em relação às quatro habilidades desenvolvidas.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Ensino Fundamental localizada na grande Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (RS). A escolha por realizar a pesquisa em uma unidade pública é em virtude da atividade profissional dos autores estar relacionada com tal categoria administrativa de ensino.

A turma escolhida foi um 6º ano do período vespertino do Ensino Fundamental, durante um quadrimestre letivo. A faixa etária dos estudantes variava entre 11 e 13 anos. A turma era composta por 26 alunos, sendo 13 meninos e 13 meninas. Como já mencionado, a Base Nacional Comum Curricular²⁸ prevê que o ensino de inglês seja obrigatório a partir do 6º ano, o que justifica a escolha do nível da turma. Foram planejadas e organizadas estratégias didáticas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa que contemplassem as quatro habilidades. A partir dessas atividades, buscou-se estabelecer uma relação entre o antes e o depois do desenvolvimento das estratégias didáticas pautadas na narração da história de *Snow White and the seven dwarfs*. Assim, foi possível identificar se as estratégias escolhidas contribuíram para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Como apoio às observações, elaborou-se um diário de campo, documento no qual foram registrados os fatos relacionados à reação da turma perante as estratégias.

O pré-teste, pós-teste e os registros realizados no diário de campo, decorrentes das observações, formaram o *corpus* da análise. Os significados foram dados e descritos de acordo com o observado durante o desenvolvimento das atividades que envolviam as estratégias didáticas. Os alunos foram, ao longo da descrição, assim identificados: letra “A”, de aluno, acompanhada de um número e da letra “F” ou “M”, que indica feminino ou masculino, respectivamente. Desta forma, de A1F até A14F refere-se às alunas e de A15M até A24M, aos alunos. Assim, buscou-se preservar a identificação deles. Dois alunos não estavam presentes quando da realização do pré-teste, por isso o pós-teste por eles realizado não consta nesta análise. Foram ministradas dez aulas à turma participante das atividades. Os objetivos das aulas foram desde proporcionar ao aluno a compreensão da importância do aprendizado da língua inglesa até incentivá-los a dialogar em inglês com os colegas, apresentar-se a eles e fazer-lhes perguntas sobre informações pessoais.

5. ANÁLISES DOS RESULTADOS OBTIDOS

Os resultados do pré-teste mostram que os alunos que não responderam às questões ou erraram ou não tinham conhecimento da língua inglesa. Com a aplicação do pré-teste foi possível perceber que os alunos apresentaram mais dificuldade na habilidade da escrita e da fala, uma vez que, para responder a maioria das questões, os alunos necessitariam da habilidade da escrita, por exemplo.

28. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 jan. 2017.

Para que se possa ter uma ideia, a primeira questão do pré-teste serviu para avaliar as compreensões de escrita e leitura em língua inglesa pelos alunos. Nesta questão em específico, buscou-se identificar o conhecimento dos alunos em relação à identificação de um texto sobre os dados pessoais de um personagem. Era apresentado ao aluno uma pequena introdução deste personagem, contendo informações a respeito de seu nome completo, idade e do local de onde provinha. A totalidade dos alunos respondeu corretamente o item “a” da questão, e nos itens “b” e “c” foram registrados 17 acertos. Na atividade “b” três erraram e quatro deixaram em branco. Nesta questão, utilizou-se as estratégias de leitura e escrita para responder o sobrenome da Mônica.

Um outro exemplo de questão a ser ponderada também foi a que buscou verificar se os alunos conseguiriam usar a comunicação interpessoal ao perguntar e responder três questões em inglês. Tais questões levavam a respostas de “sim” ou não”, buscando avaliar somente a compreensão tanto auditiva quanto comunicativa do aluno. Dos 24 alunos que realizaram a questão, apenas 16 conseguiram perguntar e responder corretamente, enquanto os demais a deixaram em branco.

Ao finalizar a análise do pré-teste, destaca-se a fala de Harmer²⁹, uma vez que ele ressalta alguns motivos pelos quais os estudantes precisam ser estimulados a falar inglês na sala de aula. Segundo o autor, a prática de *speaking* dá aos alunos a oportunidade de se comunicar e de praticar a fala para a vida real e social. Assim, é importante que os professores despertem o interesse dos alunos quanto à importância da prática da oralidade, para que eles aprendam a pronúncia e desenvolvam a fala.

Variadas atividades foram aplicadas durante as sessões da Hora do Conto, estimulando as naturezas diversificadas das quatro habilidades a serem exploradas. Por exemplo, uma das atividades desenvolvidas logo no início das sessões da Hora do Conto havia sido na segunda aula do cronograma. Após ser explanado aos alunos sobre diferentes gêneros textuais, dos quais se discutiu o conto de fadas, foi introduzido o primeiro contato com a história a ser trabalhada. Logo após os exercícios que focavam na prática da leitura e na escuta em língua inglesa, foi desenvolvida uma atividade envolvendo os personagens principais do conto em forma de cruzadinha. O uso dessa estratégia teve por objetivo enriquecer o vocabulário do aluno e praticar a escrita e a escuta de forma lúdica.

Já para a execução de estratégias voltadas à leitura durante a Hora do Conto havia sido aplicado um quebra-cabeça, onde os alunos haviam recebido um pedaço de papel do tamanho de um cartão de visitas para cada aluno com textos sobre a história, enumerados de um a nove. Os papéis foram misturados e cada aluno pegou um dos cartões. Após a distribuição dos papéis, foi solicitado a eles que ficassem em silêncio, pois o texto iria ser lido em português e depois em inglês. Depois, o áudio da história, aplicado na aula anterior, foi novamente posto para que eles ouvissem e tentasse montar o quebra-cabeça do conto. Os alunos ouviam o texto na medida em que a professora ia pausando

29. HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. 3. ed. Essex: Longman, 2001.

e perguntando qual era a enumeração do texto que correspondia àquele parágrafo. Assim, quem estivesse com o número colocava em ordem. O aluno podia sair do grupo dele e ir para outro grupo para montar o quebra-cabeça. O grupo que conseguia terminar primeiro passava a ajudar outro grupo. Assim, os alunos ficaram envolvidos na estratégia e afirmaram que haviam conseguido compreender muitas palavras.

Para o desenvolvimento das habilidades comunicativas da língua inglesa, uma vez fornecido o insumo linguístico necessário ao decorrer das aulas, havia sido solicitado aos alunos que dramatizassem o conto. Para tanto, foram escolhidos 11 alunos para participar, enquanto os demais ficaram como plateia. Logo que foi entregue a história transcrita de *Snow White and the seven dwarfs*, cada um dos participantes teve que ler e interpretar de acordo com o tom de voz dos personagens. Foi passado o áudio do conto novamente para eles lembrarem como cada personagem falava. Essa atividade possibilitou perceber o quanto a narração de histórias mexe com o imaginário dos alunos, ativa a participação na aula, melhora as habilidades de comunicação, e amplia o vocabulário e a pronúncia das palavras. Assim, foi possível desenvolver as quatro habilidades.

Tanto a prática da conversação quanto da escrita foram habilidades estimuladas nas aulas que se seguiram, por meio da realização das diversas atividades relacionadas à narração da história. Além disso, a compreensão e a escuta da língua inglesa também foram aspectos abordados, compreendendo, assim, a proposta da pesquisa. Os dados supracitados mostraram que no pós-teste os participantes da pesquisa evoluíram nos acertos, mas a opção por não responder e deixar em branco ainda permaneceu em algumas questões. No entanto, não houve erros em nenhuma das questões, o que indica que a utilização de diferentes estratégias didáticas envolvendo as quatro habilidades pode contribuir para uma melhor aprendizagem.

Percebeu-se um progresso dos alunos. No pós-teste, eles se sobressaíram, acertando mais questões. Foi explicado aos alunos que eles iriam fazê-lo para verificar se houve avanço no conhecimento da língua inglesa após a realização das aulas previstas. Havia sido necessário esclarecer a eles que iriam receber o mesmo teste, acrescido de quatro questões relacionadas à narração de histórias. A respeito da primeira pergunta a ser respondida, todos os alunos conseguiram respondê-la corretamente. A mesma questão que avaliava os conhecimentos prévios dos alunos em torno de suas habilidades orais e da fala também foi aplicada. No pós-teste, foi possível averiguar que, entre os alunos avaliados, 22 obtiveram êxito nas respostas, enquanto apenas dois o deixaram em branco.

Verificou-se que usar diferentes estratégias como a narração de histórias pode ser uma forma produtiva para o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. A verificação do desempenho dos alunos aconteceu durante o desenvolvimento de todas as atividades, não somente no pré ou pós-teste, que contemplaram atividades correspondentes às quatro habilidades já mencionadas. As anotações permitiram registrar a participação, interação e desempenho no *listening*, *speaking*, *writing* e *listening*. Os alunos, além de melhorarem o

conhecimento acerca das quatro habilidades, também ampliaram o vocabulário e seu domínio. Isto se justifica devido às características das questões que compunham os testes, uma vez que elas contemplavam as quatro habilidades.

Quanto às habilidades desenvolvidas pelos participantes durante a pesquisa, de acordo com as observações realizadas, pode-se afirmar que *listening* foi a mais utilizada pelos alunos, ou seja, eles demonstraram mais facilidade na habilidade de ouvir seguida da habilidade *reading* ou de leitura. Os alunos, embora em menor quantidade, também apresentaram habilidade no *speaking*, isto é, na fala. Por fim, a habilidade menos desenvolvida foi a *writing*, que é a escrita. Tanto no pré-teste quanto no pós-teste, o desenvolvimento do falar e do escrever em inglês foram as habilidades em que eles mais tiveram dificuldade. É possível destacar, ainda, que é necessário trabalhar sempre as quatro habilidades, pois uma depende e complementa a outra. Elas mantêm uma interlocução constante e paulatina para a construção e desenvolvimento de uma língua, quer seja ela materna ou não. O uso das quatro habilidades contribui para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem de um novo idioma em um ambiente escolar apresenta desafios tanto para alunos quanto para professores. Para o aluno, a dificuldade pode residir no desconhecimento total da língua a ser aprendida, ou, ainda, por questões como timidez, dificuldades na fala ou na escuta, integração com os colegas e condições cognitivas. Já para os professores, o ensino de um idioma exige capacitação, disposição e flexibilidade, afinal as turmas tendem a ser heterogêneas, compostas por alunos que possuem suas particularidades e necessidades específicas de aprendizagem.

Além da já esperada diversidade dos alunos, a escola observada apresentou certa fragilidade, posto que, no mesmo semestre, a turma participante desta pesquisa teve a troca de dois professores de língua inglesa, sendo o segundo sem formação para tal.

A diversificação das estratégias também requer criatividade e disposição do docente no preparo das aulas. Como já descrito aqui, há uma série de atividades que se complementam entre si a partir de um assunto comum – nesse caso, o conto de *Snow White and the seven dwarfs*. Logo, foi necessária a elaboração de materiais para diversas atividades, as quais priorizaram a ludicidade e a facilidade de compreensão dos alunos.

A preparação do professor vem desde a escolha do conto, cujo enredo deve prover ao docente os conteúdos a serem trabalhados em aula. O conto escolhido para a pesquisa possui uma série de publicações e pode ser encontrado na forma impressa (livro) e gravada (vídeo), além de possuir trilha sonora específica e representação dos personagens em esculturas e brinquedos. Essa gama de versões possibilita ampliar o número de atividades e atingir uma boa exploração do conteúdo. A partir desse conto, é possível o ensino das cores, adjetivos, frutas, associações matemáticas e a ampliação do vocabulário.

O professor necessita, portanto, estar preparado para extrair o máximo de conteúdo a partir do conto e, também, para elaborar atividades que venham a atender a necessidade de desenvolver as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever um novo idioma.

Cabe destacar que, para a maioria dos alunos participantes da pesquisa, o contato com a língua inglesa deu-se somente nesse ano escolar, pois é quando está prevista a inserção obrigatória do idioma na trajetória escolar. Tal situação se refletiu em certa dificuldade de aprendizagem dos alunos. Nesse ponto, há uma crítica aos conteúdos obrigatórios que preveem o ensino da gramática, etapa que deveria ocorrer após certa apreensão do idioma no que diz respeito à compreensão (escuta) e fala (pronúncia e vocabulário). Porém, mesmo considerando que o conteúdo programático não seja o mais adequado para a aquisição de uma língua, as estratégias didáticas, quando trabalhadas em sua diversidade de modo a compreenderem as quatro habilidades, facilitam o ensino e a aprendizagem.

Dessa forma, as crianças apresentaram como principais dificuldades a pronúncia, por ser o primeiro contato da maioria, e a escrita, que geralmente é a habilidade que precisa de mais tempo para se desenvolver. Além disso, pontua-se que a frequência nas aulas também é fator importante no desenvolvimento do idioma – os alunos que apresentaram desempenho inferior aos demais foram aqueles que mais faltaram às aulas. Outra oportunidade que se abre ao se empregar as estratégias didáticas para ensino e aprendizagem do inglês é a possibilidade de trabalhar com temas interdisciplinares. Durante as aulas, foi possível trabalhar temas como geografia e matemática, de forma simples e lúdica.

Como já exposto, a narração de histórias pode ser bem explorada no ensino da língua inglesa, pois permite a diversificação de atividades que envolvem o contexto do conto, ou seja, permite o desenvolvimento de diferentes estratégias. Percebeu-se que a abordagem comunicativa e o uso de estratégias didáticas, no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, apresentaram-se eficazes. Além de buscarem a melhoria nas habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em língua inglesa, tais estratégias também colaboraram para a criação de um ambiente saudável na turma em relação ao convívio entre os alunos e a professora. Alguns empecilhos no que diz respeito ao convívio social foram identificados, como o medo de se expor e de ser motivo de riso. Tais situações, no entanto, foram contornadas, e as ocorrências diminuíram ao longo das aulas devido à interação proporcionada pelo desenvolvimento de diferentes estratégias didáticas.

O uso de estratégias didáticas para ensino e aprendizagem de inglês no ambiente escolar é uma forma de incentivar e estimular o aluno não somente no que diz respeito à apreensão de um novo idioma, mas, também, em relação à qualidade das relações sociais, ampliação do entendimento acerca do mundo e superação de dificuldades individuais, como a timidez. Nesta direção, o objetivo desta pesquisa – investigar se diferentes estratégias didáticas baseadas nas

quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) podem contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no 6º ano do Ensino Fundamental – foi respondido. E, por extensão, o problema da pesquisa também o foi. Além disso, este trabalho sinaliza novas possibilidades investigativas envolvendo diferentes estratégias didáticas no que concerne a outros componentes curriculares. Também se nota a necessidade de uma formação docente capaz de contemplar em seu fazer de sala de aula um conjunto de estratégias didáticas diferenciadas e capazes de contribuir para uma melhor aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas estrangeiras**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm?. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua estrangeira**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 9 jan. 2016.

ELLIS, Rod. **Task-based language and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1987.

LADO, Robert. **Introdução à linguística aplicada**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Teaching and principles in language teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LINDSAY, Paul. **Teaching English worldwide**: a new practical guide to teaching English. Burlingame: Alta Book Center Publishers, 2000.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

OXFORD, Rebecca. **Language learning strategies**: what every teacher should know. Boston: Heinleand Heinle, 1990.

PAIVA, Vera Lúcia Meneses de Oliveira e. A língua inglesa no Brasil e no mundo. *In*: PAIVA, Vera Lúcia Meneses de Oliveira e (org.). **Ensino de língua inglesa – reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 1996. p. 9-29.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SANTANA, Givaldo Melo de. **Metodologia do ensino-aprendizagem de línguas**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Cesad, 2009.

SOUZA, Maria Gleide Macêdo. **A prática pedagógica do professor de língua inglesa nas escolas públicas do Ensino Médio**. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SPICER-ESCALANTE, Maria Luisa; DEJONGE-KANNAN, Karin. Cultural mismatch in pedagogy workshops: training non-native teachers in communicative language Teaching. **Theory and Practice in Language Studies**, [S. l.], v. 4, n. 12, p. 2.437-2.444, 2014.

WIDDOWSON, Henry G. **Aspects of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

Hacia la enseñanza de otro modelo de periodismo: una propuesta de innovación educativa

Daniela Lazcano-Peña

Académica de la Escuela de Periodismo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Doctora en Comunicación y máster en Estudios Avanzados en Comunicación Social. Magíster en Comunicación Social, periodista y licenciada en Comunicación Social, y directora del proyecto Colectivo Universitario de Vinculación y Comunicación Ciudadana (Cuvic). E-mail: daniela.lazcano@pucv.cl

María Paz Gálvez-Pereira

Periodista y licenciada en Comunicación Social en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Magíster en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos, en la Universidad de la República (Uruguay). Coordinadora del proyecto Colectivo Universitario de Vinculación y Comunicación Ciudadana (Cuvic). E-mail: maria.galvez@pucv.cl

Resumen: Es posible enseñar y pensar el Periodismo más allá de los espacios y roles tradicionales (medios, organizaciones públicas y empresas)? Con esta pregunta como eje, en este texto presentamos la experiencia del proyecto Cuvic de la Escuela de Periodismo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, instancia que mediante el voluntariado vincula a sus estudiantes con establecimientos escolares, y organizaciones del tercer sector para implementar proyectos comunicacionales y periodísticos. Por medio de entrevistas, observamos que los y las estudiantes participantes identifican en Cuvic una propuesta de periodismo no hegemónica, y al servicio de la ciudadanía y del desarrollo social, territorial y comunitario.

Palabras clave: enseñanza del periodismo; innovación educativa; modelos de periodismo; metainvestigación en comunicación.

Abstract: Is it possible to teach and think about Journalism beyond traditional spaces and roles (media, public organizations and companies)? Taking this question as a key idea, in this text we present the experience of the Cuvic project of the School of Journalism of the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, a proposal that links students with schools, and third Setor organizations for the implementation of communicational and journalistic projects through volunteering. Through interviews, we observed that the participating students identify in Cuvic a proposal of non-hegemonic journalism, at the service of citizenship and of social, territorial and community development.

Keywords: journalism teaching; educational innovation; journalism models; metaresearch in communication

Recibido: 19/07/2018

Aprobado: 28/09/2018

1. INTRODUCCIÓN

Las escuelas de periodismo no son solo un espacio de aprendizaje teórico y práctico, sino también un espacio de construcción de modelos profesionales^{1,2,3}: a lo largo de asignaturas y planes formativos se va (co)construyendo o presentando a los estudiantes, explícita o implícitamente, una noción del periodismo y su rol profesional.

La relación entre los modelos profesionales y la enseñanza del periodismo es la motivación de este trabajo: ¿qué mirada sobre el periodismo está presente en su enseñanza universitaria en Chile?, y –tras evidenciar el predominio de una perspectiva centrada en los medios y las organizaciones públicas y privadas con fines de lucro– ¿es posible promover una forma diferente de comprender y ejercer la profesión?

Con base en estas preguntas conjugamos los resultados de dos experiencias implementadas en la Escuela de Periodismo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Por una parte, el proyecto Metainvestigación de la Comunicación en Chile (Fondecyt COD 11160842), dedicado al análisis de la investigación y enseñanza del Periodismo y la Comunicación en el país, y cuyos resultados evidencian el predominio de una mirada centrada en el ejercicio en los medios y plataformas tradicionales, y en el trabajo con organizaciones del primer y segundo sector. Por otra, el proyecto Cuvic, iniciativa que promueve el trabajo colaborativo y voluntario entre estudiantes de periodismo y organizaciones sociales, y que es percibido por los propios estudiantes participantes como un espacio para hacer y pensar periodismo más allá del discurso hegemónico.

2. CONCEPTOS Y CONTEXTO

En Chile, 27 universidades –de las 54 existentes en el sistema de educación superior– enseñan Periodismo a nivel de Licenciatura. Nuestro interés por la enseñanza del periodismo se enmarca en una línea de investigación mayor orientada al conocimiento disciplinario de la Comunicación como campo académico. Vassallo de Lopes conceptualiza el campo académico de la Comunicación como “un conjunto de instituciones de educación superior destinadas al estudio y a la enseñanza de la comunicación, donde se produce la teoría, la investigación y la formación universitaria de los profesionales de la comunicación”⁴, noción dividida a su vez en tres subcampos: científico –referido a las prácticas de producción de conocimiento–; educativo –referido a las prácticas de reproducción de ese conocimiento, mediante la enseñanza universitaria de materias relacionadas con la comunicación–; y profesional –referido a las prácticas de aplicación del conocimiento y que promueve vínculos con el mercado de trabajo–.

La relación entre estos subcampos sustentaría el desarrollo de la Comunicación “como un campo de prácticas institucionalizadas de producción (investigación), reproducción (enseñanza) y circulación de capital y poder científicos”⁵.

1. SHOEMAKER, Pamela; REESE, Stephen. **Mediating the message in the 21st century: a media sociology perspective**. New York: Routledge, 2013.

2. SANTOS-SAINZ, María. Los imaginarios de los futuros periodistas en Francia. **Revista Latina de Comunicación**, Tenerife, n. 68, p. 145-166, 2013. Disponible en: http://www.revistalatinacs.org/068/paper/972_Bordeaux/06_Santos.html. Acceso en: 13 marzo 2017.

3. MELLADO, Claudia; SCHERMAN, Andrés (org.). **Estudiantes de Periodismo en Chile: percepción sobre la profesión, su futuro laboral y el desempeño de los medios**. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Santiago: Universidad Diego Portales, 2015. Disponible en: http://periodismoucvc.cl/wp-content/uploads/2015/08/Informe-FINAL_Estudiantes-de-Periodismo-en-Chile.pdf. Acceso en: 15 marzo 2017.

4. VASSALLO DE LOPES, María Inmacolata. Reflexiones sobre el estatus disciplinario del campo de la comunicación. In: VASSALLO DE LOPES, María Inmacolata; FUENTES NAVARRO, Raúl (ed.). **Comunicación: campo y objeto de estudio: perspectivas reflexivas latinoamericanas**. Tlaquepaque: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2010, p. 44.

5. *Ibidem*, p. 47.

Con base en estos supuestos, revisar la enseñanza universitaria del periodismo en Chile nos permite identificar qué noción de la profesión reproduce y legitima la propia comunidad académica; qué modelos o miradas del periodismo presentan a sus estudiantes y cuáles están ausentes e invisibilizadas.

Tomando estos conceptos como base, en el marco del proyecto Investigación en Comunicación en Chile: estado del arte y análisis de las características y proyecciones de la comunidad científica nacional (COD 11160842) se realizó una revisión, por medio de análisis de contenido, de las mallas curriculares y los textos de presentación pública (perfiles de egreso, misión, visión, competencias del egresado, entre otros) de los 27 programas de grado en Periodismo que se ofertan en Chile en la actualidad.

Del análisis realizado vemos, como era de esperar, el reconocimiento unánime de los medios como el espacio predominante para el ejercicio profesional del periodista (100%), seguido por las organizaciones (92,5%) y la academia (25,9%). Para los fines de este trabajo, resulta interesante observar que específicamente en el ejercicio en medios hay una distribución concentrada en los formatos tradicionales (prensa escrita 16 menciones, radio y televisión 15 menciones) y un predominio de los soportes digitales (20 menciones).

En el ejercicio profesional en organizaciones, y considerando como clasificación la división entre Primer sector/Estado; Segundo sector/Organizaciones privadas lucrativas; y Tercer sector/Organizaciones de la sociedad civil definidas por una doble negación del lucro y del gobierno⁶, observamos referencias mayoritarias hacia el Segundo sector (18 menciones), al “Emprendimiento” (12 menciones) –que implica la autogestión como posibilidad futura de desempeño profesional–, y al Primer sector (11 menciones).

En contrapartida, encontramos solo una mención a radios comunitarias como posibilidad profesional en los medios (3,7% en N=27), y tres referencias al Tercer sector en el caso de las organizaciones (12% en N=25; y al 11,1% en N=27).

Al analizar las mallas curriculares, un panorama similar: del total de asignaturas observadas (n=1.513), solo dos, en dos universidades diferentes, explicitan un enfoque social o comunitario: “Radios comunitarias” y “Práctica profesional comunitaria”, equivalentes al 0,13% del total de cursos observados.

Así, el modelo profesional declarado en la enseñanza universitaria del periodismo en Chile estaría marcado por un énfasis en el ejercicio en medios tradicionales, organizaciones estatales y privadas, y el fomento al desarrollo de emprendimientos periodísticos autogestionados (sin especificar si se inscriben en una lógica tradicional o alternativa), mientras solo se observa minoritariamente la referencia a ejercicios periodísticos no hegemónicos o alternativos, como serían perspectivas de tipo ciudadano, público, comunitario o participativo^{7,8,9}.

Ante este escenario, y como una forma de avanzar la incorporación de estas otras miradas a la enseñanza universitaria del Periodismo, surge el Proyecto Cuvic, experiencia de innovación formativa llevada a cabo por la Escuela de Periodismo de la PUCV, y que promueve el trabajo colaborativo y voluntario entre estudiantes

6. JEREZ, Ariel; REVILLA BLANCO, Marisa. El tercer sector: una revisión introductoria a un concepto polémico. *Sociedade em Debate*, Pelotas, v. 4, n. 2, p. 3-22, 1998, p. 7. Disponible en: http://eprints.ucm.es/39795/1/EL%20TERCER%20SECTOR_%20una%20revisi%20introductoria%20a%20un%20concepto.pdf. Acceso en: 3 marzo 2018.

7. MESO, Koldobika. Periodismo ciudadano: voces paralelas a la profesión periodística. *Chasqui*, Quito, n. 90, p. 4-13, 2005. Disponible en: <http://www.revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/234/242>. Acceso en: 15 marzo 2017.

8. CYTRYNBLUM, Alicia. *Periodismo social*: una nueva disciplina. Buenos Aires: La Crujía, 2009.

9. MIRALLES, Ana María. El periodismo como ciencia social. *Comunicación*, Medellín, n. 27, p. 53-62, 2016. Disponible en: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/comunicacion/article/view/6250>. Acceso en: 13 mayo 2018.

de grado y organizaciones sociales del sector de Placilla, en Valparaíso –lugar donde está ubicada la Escuela– por medio de instancias que fortalezcan las dimensiones periodística y comunicacional de la gestión de estas organizaciones.

Durante su primer año de ejecución (2017), Cuvic trabajó con 12 estudiantes y cuatro organizaciones del sector: una asociación vecinal medioambiental; un centro cultural y museo centrado en la historia e identidad local; una escuela pública; y un movimiento social pro reconstrucción del tejido social de Placilla.

El carácter de innovación educativa de Cuvic está dado por ser una experiencia formativa no formal y fuera del aula. Esta propuesta se apoya en una concepción de la educación como proceso sociocultural en el que participan diversos actores, formal e informalmente, y que trasciende a la Universidad como espacio institucional del proceso educativo.

En este sentido, recogemos la reflexión de Flecha, Padrós y Puigdemívol, quienes plantean que “el aprendizaje ya no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de las interacciones que se establecen en todos los contextos en que las personas intervienen: colegio, domicilios, barrio, club deportivo, medios de comunicación, etc. Tener un sentido crítico o ser capaz de reflexionar y adoptar unos criterios claros para argumentar y actuar son hoy herramientas más importantes que la capacidad de almacenar muchos datos”¹⁰. Si bien los autores se centran en el contexto escolar, creemos que sus reflexiones se pueden aplicar al proceso educativo de los universitarios.

3. METODOLOGÍA

Con el objetivo de identificar la valoración que los estudiantes otorgan a Cuvic en su proceso formativo y concepción del rol profesional desde su experiencia subjetiva, se trabajó con un enfoque cualitativo. En marzo de 2018 se realizaron entrevistas semiestructuradas, en duplas, según la afinidad personal de los entrevistados, para crear un espacio de mayor comodidad (Tabla 1). Las preguntas fueron: (1) ¿Por qué les interesó participar en Cuvic?; (2) ¿Generó algún aporte Cuvic?; y (3) ¿Creen que Cuvic es un aporte en la formación profesional?

Aplicadas las entrevistas, se realizó un análisis de contenido temático para identificar y categorizar temáticas emergentes y significaciones o atributos asociados. Esta técnica de interpretación la trabajamos en dos enfoques de aproximación a los datos y tres fases. Sobre los enfoques, en el primer de tipo *deductivo*, y considerando los objetivos de investigación, seleccionamos aquellos fragmentos (párrafos, citas) de las respuestas que abordaran las temáticas a analizar. En el segundo, de tipo *inductivo*, y a partir de los principios de la *teoría fundamentada* de Glaser y Strauss¹¹, realizamos la primera fase de análisis, basada en una *codificación abierta* de los fragmentos del texto ya seleccionado. En esta codificación identificamos todas las temáticas emergentes que resultaron significativas para responder a los objetivos de estudio.

10. FLECHA, José Ramón; PADRÓS, María; PUIGDELLÍVOL, Ignasi. Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa*: revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Bilbao, v. 11, n. 5, p. 4-8, 2003, p. 2.

11. GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. *The discovery of Grounded Theory*: strategies for qualitative research. New Brunswick: Aldine Transaction, 2006.

Tabla 1: Muestra de aplicación de la entrevista

Código entrevistado	Sexo	Edad (años)	Año de carrera en 2017
Eo1	H	19	Primero
Eo2	H	23	
Ea3	M	22	
Eo4	H	22	
Ea5	M	21	Segundo
Ea6	M	20	
Ea7	M	20	
Ea8	M	22	Tercero
Eo9	H	23	Cuarto
Ea10	M	22	
Ea11	M	25	Quinto
Ea12	M	23	

Fuente: Elaboración propia.

La segunda fase consideró la *reorganización semántica*, en que agrupamos por afinidad conceptual las temáticas emergentes. Finalmente, y con base en la reorganización semántica, se realizó una *recodificación y configuración de un mapa* de categorías conceptuales asociadas en tres niveles: (1) *Categorías* o temáticas principales identificadas como ámbitos de respuesta a las preguntas/objetivos de investigación; (2) *Subcategorías* o temáticas de afinidad conceptual que configuran una respuesta a la categoría principal; y (3) *Significaciones o atributos* que dotan de contenido específico (como valoración o caracterización) cada subcategoría, y que se identifican según el respaldo de las citas o *lexias* textuales de los entrevistados (Tabla 2).

Tabla 2: Mapa de categorías, subcategorías y atributos

Categoría	Subcategorías	Significaciones o atributos asociados
Competencias adquiridas	Competencias técnicas	Producción audiovisual
		Comunicación en organizaciones
		Diseño, aplicación y análisis de informes
		Docencia
	Competencias blandas	Desplante y autoconfianza
		Trabajo en equipo
Gestión del tiempo		
Experiencia de aprendizaje	Comunidad de aprendizaje	Trabajo colectivo entre estudiantes
		Aprendizaje mutuo y diálogo
		Calidad del ambiente de trabajo
		Diversidad del grupo
		Relación con los profesores
		Creación de comunidad

Continúa...

Tabla 2: Continuación

Categoría	Subcategorías	Significaciones o atributos asociados
Experiencia de aprendizaje	Experiencia preprofesional	Mirada profesional al futuro
		Oportunidad de ensayo y avance profesional
	Aprendizaje situado	Aplicación de conocimientos teóricos
		Experiencia que da sentido a la formación
	Universidad que sale del aula y se vincula con su entorno	Conocimientos al servicio de otros
		Aprender de las organizaciones
		Vínculo con la comunidad y su territorio
	Valoración del voluntariado	Espacio de gratificación personal
		Espacio de formación integral
		Proyecto de cambio social
Modelo de Periodismo	Periodismo no solo medios	Comunicación en organizaciones
	Práctica no hegemónica del periodismo	Comunicación con las personas
		Resignificar lo importante
		Dinamizador del tejido social
	Espacios profesionales no hegemónicos	Periodismo en vínculo con el territorio
Periodismo a escala local		

Fuente: Elaboración propia.

4. RESULTADOS

4.1. Competencias adquiridas

Los estudiantes valoran Cuvic como un lugar de desarrollo de competencias técnicas y blandas. Como *competencias técnicas*, comprendemos aquellos aprendizajes declarados sobre conocimientos y habilidades vinculados específicamente con el quehacer profesional: (1) *Docencia*, por medio de la implementación de talleres de periodismo escolar; (2) *Diseño, aplicación y análisis de informes*, en especial para el trabajo de evaluación de redes sociales; (3) *Comunicación organizacional*, por el trabajo directo con organizaciones; y (4) *Producción Audiovisual* mediante acciones como manejo de cámara, coordinación de grabaciones y, sobre todo, edición, aprendizaje de los más valorados por los estudiantes.

Si bien estos conocimientos son parte del currículo de la carrera –excepto la Docencia, que solo la desarrollan eventualmente quienes ejercen tareas de ayudantía–, los estudiantes valoran su aprendizaje temprano en el proceso formativo y el espacio en que estas se aplican (organizaciones del tercer sector).

Ahora estoy viendo Comunicación Organizacional, que yo le digo el “ramo Cuvic”, porque nos están enseñando a trabajar con organizaciones, que son cosas que ya hicimos el año pasado. (Ea6)

Otros aprendizajes declarados son transversales al ámbito laboral y personal –*competencias blandas*– como: (1) *Gestión del tiempo* y la posibilidad de compatibilizar el voluntariado con otras actividades; (2) *Trabajo en equipo* como metodología de funcionamiento característica y permanente del proyecto; y (3) *Desplante y autoconfianza* por la interacción dentro del mismo equipo y con las organizaciones.

Como yo no tenía todo el tiempo disponible para Cuvic, era difícil para mí decir “quiero estar acá, pero no puedo completamente”, entonces llegar a poner ese límite en mi tiempo, que ellos también lo hayan aceptado, y haber podido trabajar directamente con Cuvic, fue positivo para mí. (Ea11, Gestión del tiempo)

Todo el trabajo que hicimos el año era muy grupal, muy de escucharse... y como yo siempre trabajo muy sola, me aportó para conocer más visiones y que pudiéramos discutirlos. (Ea12, Trabajo en equipo)

Un aprendizaje personal fue el tema del contacto con los otros, porque yo soy súper tímido, muy nervioso, y pude aprender a desenvolverme un poco más. (Eo4, Desplante y autoconfianza)

4.2. Experiencia de aprendizaje

Más allá del contenido, los estudiantes valoran el proceso de desarrollo de estas competencias, reconociendo la generación de una *Comunidad de aprendizaje*, y evalúan positivamente el *Trabajo colectivo* con estudiantes de distintos cursos. Como en la mayoría de las instituciones de educación formal en Chile, los estudiantes conviven en el aula con alumnos de su misma edad y avance curricular, por lo que interactuar en un contexto formativo no formal con otros con distintas edades y procesos fue interesante y enriquecedor.

Íbamos aprendiendo de las cosas que hacían nuestros compañeros, de los Excel, de tabular datos... aprendimos también de las organizaciones. Así se aprende muchísimo. (Ea5)

Otros atributos reconocidos son el permanente *Diálogo y aprendizaje mutuo*, la *Calidad del ambiente de trabajo*, y la *Diversidad del grupo* de trabajo.

Para mí, Cuvic fue un aporte en el sentido del trabajo colectivo, donde nos sentábamos en una mesa a dar ideas, a trabajar en conjunto, a escucharse el uno al otro. (Ea11)

Es un equipo humano súper distinto, o sea, somos estudiantes de todos los años, trabajamos con profesores y además con exalumnos, eso ya, que sea variante, cambia muchas cosas. (Ea5)

Los participantes evalúan como positiva la *Relación con profesores* en un contexto diferente al aula. Este aspecto es reconocido como novedoso, por la posibilidad de generar otro tipo de encuentro y trabajo común.

[Es positivo que en la Escuela] se esté haciendo un proyecto, con una mirada nueva, sobre cómo nos relacionamos los estudiantes con el territorio, y que sea un trabajo en conjunto con los profesores. (Ea5)

Finalmente, Cuvic contribuiría a la *Creación de comunidad*, en el sentido de generación de vínculos más allá de la relación formal entre estudiantes, profesores y la comunidad de Placilla:

La Escuela, en el fondo, no es para que solamente uno vaya a estudiar, sino que hay otras cosas que podemos hacer y que generan comunidad, tanto entre los estudiantes como en el territorio, en este caso. Yo creo que eso es igual un aporte bueno. (Ea6)

Por otra parte, los estudiantes indican que su participación en Cuvic ha significado una *Experiencia preprofesional* valiosa, como (1) aporte a la *Mirada profesional al futuro*, es decir, adquirir nuevas perspectivas sobre esta, y (2) *Oportunidad de ensayo y avance profesional*, para poner en práctica la profesión y “adelantar camino” en relación a sus compañeros.

Un aporte para mí es que me puso en práctica “al tiro” con ámbitos de la carrera, como el tema del manejo comunicacional que tienen las mismas organizaciones. Es un tema que yo en verdad no cachaba mucho. (Ea3, Mirada profesional al futuro)

[Lo que vemos en las clases] *lo podemos llevar a la práctica antes de, incluso, estar trabajando. Ahora es quizás el momento de equivocarse o aprender en la práctica, porque después va a ser remunerado cuando uno haga trabajo como esto.* (Eo1, Oportunidad de ensayo y avance profesional)

El *Aprendizaje situado* refiere a una de las características que los estudiantes observan en el contexto de Cuvic: relacionar teoría y práctica para un aprendizaje pertinente y contextualizado a la realidad del trabajo con organizaciones sociales. En este sentido, destacan la (1) *Aplicación de conocimientos teóricos* y la (2) *Experiencia que da sentido a la formación*.

Es fácil estar en la academia y autorreproducir. Es muy fácil, porque claro, todo lo que hablamos son supuestos también. Y me parece súper importante que esos supuestos también podamos verlos de distintas formas, como aplicar la teoría al final. (Ea12, Aplicación de conocimientos teóricos)

Recién ahora en la “U” me están pasando comunicación organizacional y ramos por el estilo, que tienen que ver con organizaciones, y yo siento que sin vivir la experiencia de Cuvic, no podría entender o darle sentido a esos ramos, como si los estuviera viendo por primera vez sin ninguna experiencia comunitaria. (Ea5, Experiencia que da sentido a la formación)

Los voluntarios valoran la posibilidad de salir del aula para aprender en un nuevo espacio: el territorio de Placilla, acompañados de los vecinos que lo habitan. En esta subcategoría –*Universidad que sale del aula y se vincula con su entorno*– las respuestas de los participantes relacionan su aprendizaje con (1) *Conocimientos al servicio de otros*, (2) *Aprender de las organizaciones* y (3) *Vínculo con la comunidad y su territorio*. En este sentido, reconocen a la Universidad como un espacio cerrado de generación de conocimientos y aprecian la posibilidad de “abrirlo” para un beneficio social y puesto al servicio de otras personas.

La academia está súper institucionalizada, entonces, sacar estos conocimientos y depositarlos en un espacio donde de verdad les sirva a las personas es súper gratificante. (Ea8)

Relacionado a esto, los voluntarios destacan la posibilidad de formarse no sólo gracias a pares o profesores, sino también *Aprender de las organizaciones* con las que trabajaron:

Es muy bonito vincularse con gente que quiere tanto su trabajo. Uno valora esos espacios tan locales que de verdad están vinculándose con vecinos, con su historia local, no sólo desde lo que se puede entender como “historia”, la Batalla de Placilla, por ejemplo, sino que desde la vida cotidiana en Placilla. (Ea12)

En esta misma lógica, los participantes consideran positiva la generación de un *Vínculo con la comunidad y su territorio*:

Yo creo que sí [Cuvic fue un aporte], sobre todo en la Escuela porque igual le da una imagen de que tú no solo vas a estudiar periodismo, sino que también vas a interactuar con la comunidad. (Ea7)

Finalmente, y sobre el tipo de participación que convoca Cuvic, los estudiantes expresan su *Valoración del voluntariado* en tres dimensiones como: (1) *Espacio de gratificación personal*, (2) *Espacio de formación integral* y (3) *Proyecto de cambio social*.

Te abre también otras facetas de la carrera, donde puedes no solamente trabajar por la plata, sino también por una satisfacción personal. (Ea7, Espacio de gratificación personal)

[En Cuvic] todo nace desde la gratuidad, desde el querer hacer con otro, el querer estar con otros. Eso es súper importante para después ser un profesional. (Ea5, Espacio de formación integral)

La experiencia de algo voluntario para mí es súper revolucionaria, por así decirlo, porque no esperas un valor monetario a cambio, entonces tu trabajo se tiene que hacer de la misma forma que si te estuvieran pagando. (Ea5, Proyecto de cambio social)

4.3. Modelo de periodismo

Para los estudiantes, Cuvic es un espacio que les permite resignificar su noción de periodismo: observan que el *Periodismo no es solo medios*, y que trabajar con organizaciones ofrece una experiencia concreta para visualizar un futuro profesional en espacios distintos a los medios de comunicación, ámbito que, en especial al ingresar a la carrera, resulta el lugar natural (o *naturalizado*) y casi exclusivo del quehacer periodístico.

Como estudiante uno no sabe bien para “dónde va la micro”, o a qué te gustaría dedicarte más que a los medios, entonces [Cuvic] sale un poco de esta lógica del periodismo que se ha institucionalizado como de la prensa, y genera otras aristas, otros campos donde hacer periodismo, un periodismo distinto, que no solo sea el periodismo mediático. El hecho de trabajar con organizaciones, con personas con un rostro, es un cambio tremendo para las perspectivas que tiene la escuela sobre el periodismo. (Ea5)

El rol del periodismo también, en voz de los participantes, puede ser revisitado, y ofrece la posibilidad de comprender la profesión desde una *Práctica no hegemónica del periodismo*, materializada en tres dimensiones: (1) la *comunicación con las personas*, por medio de la generación de vínculos y trabajo conjunto y no solo la canalización de información; (2) la posibilidad de *resignificar lo importante*, al cuestionar lo que se entiende por “noticioso” o de “relevancia pública”, por ejemplo; y (3) el rol del periodista como *dinamizador del tejido social*, es decir, como un profesional activo y comprometido con el cambio social.

Yo no entiendo el periodismo si no es desde la gente, si es que no significa comunicar. Ese es el periodismo que a mí me gusta, porque hay otros tipos de periodismo igual de válidos. (Ea5, Comunicación con las personas)

No estamos solo para visibilizar cosas, sino que estamos ahí para aprender de las organizaciones y para vincularnos con un territorio. Yo creo que eso es fundamental, porque podríamos estar haciendo un proyecto sobre Santiago, sobre cosas que institucionalmente son “más importantes”, por lo que siento que estamos revalorizando algo que no se considera importante. Esto abre un espacio tremendo de cómo vamos reinventando el periodismo, que salga un poco de lo institucional, de lo tradicional. (Ea5, Resignificar lo importante)

Si antes yo veía como parte de mis ideas, de mi mente, un nuevo rol del periodista, luego de hacer este voluntariado veo que es algo real, y que las organizaciones necesitan este tipo de ayuda, pero en el sentido de esta parábola que decía que una persona te pide ayuda, te pide algo de comer, hasta que alguien le enseña a pescar. En ese sentido es la ayuda que da Cuvic. (Eo9, Dinamizador del tejido social)

Finalmente, se desprende una valoración de *Espacios profesionales no hegemónicos*, caracterizados como (1) *Periodismo en vínculo con el territorio*; (2) *Periodismo a escala local*, todos atributos relacionados con un ejercicio profesional no masivo o de la institucionalidad, sino que situado a escala humana, ciudadana y territorial.

La propuesta de los proyectos [de Cuvic] apuntaban a reconstruir el tejido social a través de la memoria. Eso me llamó mucho la atención, porque el periodista ya no es sólo quien informa, sino también quien ayuda a que la comunicación en los territorios sea de mejor manera. Entonces, que las mismas personas reconozcan el territorio donde viven y qué es lo que para ellos simboliza vivir ahí o el estar en contacto con sus vecinos, para mí es importante. (Ea10, Periodismo en vínculo con el territorio)

Pienso que el periodismo todavía está muy centralizado, creo que es necesario llevarlo al lado más local y conocer las realidades donde el periodista está inmerso. Creo que siendo periodista, uno tiene que conocer el lugar donde se desenvuelve, no solamente el lado central de esta carrera, pues obviamente uno se centra en la agenda nacional, pero dejamos de lado local, lo cual a veces puede llenarnos más de riqueza que los grandes medios. (Eo2, Periodismo a escala local)

5. CONCLUSIONES

Sabemos que es difícil pensar nuestro campo desde una perspectiva no *mediocéntrica*, o negar la relevancia con que en los últimos años se ha posicionado

el desarrollo profesional vinculado a las organizaciones. Con la misma convicción, creemos también que los énfasis son importantes para observar y desnaturalizar tendencias predominantes, y sectores (casi) invisibles.

Entonces, y ante la evidencia de una mirada sobre el periodismo centrada en la institucionalidad y no en la ciudadanía, ¿es posible promover en la enseñanza universitaria una forma diferente de comprender y ejercer la profesión? Creemos que sí, y en diversos espacios: trabajo en el aula, prácticas académicas y profesionales concretas, investigación, o vinculación con el medio.

En este contexto, y reconociendo que se trata de una instancia acotada y particular, valoramos Cuvic no solo por el vínculo *disciplinario* entre estudiantes y organizaciones, sino también por el voluntariado como modo de participación, clave en una propuesta formativa centrada en la construcción de tejido social y trabajo colaborativo.

Autores como Batlle¹², Martínez-Odría¹³ y Rodríguez Gallego¹⁴ han planteado que el trabajo voluntario y la cultura comunitaria impactan positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, no sólo en su desempeño académico, sino en la formación de habilidades sociales, cívicas y de compromiso social, necesarias para la convivencia democrática. Así, las acciones formativas extracurriculares de este tipo pueden proporcionar un entorno enriquecedor para el aprendizaje y para la comunidad educativa en su totalidad.

De hecho, los sentidos y los efectos positivos del voluntariado no se colocan “solamente” a nivel individual [...], sino también a nivel social, en términos de socialización, conocimiento de distintas modalidades de percepción e interacción con el mundo social, desarrollo del sentido cívico, de responsabilidad social y del sentido de pertenecer a una comunidad (sentido de comunidad)¹⁵.

Así el trabajo voluntario puede ser entendido como complemento al currículo educativo en temáticas como comunicación organizacional, proyectos digitales, formulación de proyectos, entre otros, pero, sobre todo, un espacio para nuevos aprendizajes en dimensiones sociales, culturales y profesionales. Sobre este último punto, es importante destacar que Cuvic presenta a los estudiantes una propuesta de comunicación y un ejercicio del periodismo situado y que procure el empoderamiento de los actores locales de las organizaciones de la sociedad civil, lo que constituye un aporte innovador sobre la misma concepción del periodismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATLLE, Roser. Aprendizaje-servicio y entidades sociales: acción comunitaria. **Aula de Innovación Educativa**, Barcelona, n. 192, p. 66-68, 2010.

CYTRYNBUM, Alicia. **Periodismo social: una nueva disciplina**. Buenos Aires: La Crujía, 2009.

12. BATLLE, Roser. Aprendizaje-servicio y entidades sociales: acción comunitaria. **Aula de Innovación Educativa**, Barcelona, n. 192, p. 66-68, 2010.

13. MARTÍNEZ-ODRÍA, Arantazu. Centro educativo y formación para el voluntariado. Coordinación posible. **Estudios sobre Educación**, Navarra, v. 3, p. 121-131, 2002. Disponible en: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25653>. Acceso en: 13 jul. 2018.

14. RODRÍGUEZ GALLEGO, Margarita. El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la universidad. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 25 n. 1, p. 95-113, 2014. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41157>. Acceso en: 13 mayo 2018.

15. MARTA, Elena; MARZANA, Daniela. El voluntariado: contexto de aprendizaje de ciudadanía y derechos. **Revista Digital Universitaria**, Ciudad de México, v. 11, n. 7, p. 3-11, 2010, p. 5. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num7/art66/art66.pdf>. Acceso en: 3 marzo 2018.

FLECHA, José Ramón; PADRÓS, María; PUIGDELLÍVOL, Ignasi. Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. **Organización y Gestión Educativa**: revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Bilbao, v. 11, n. 5, p. 4-8, 2003.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The discovery of Grounded Theory**: strategies for qualitative research. New Brunswick: Aldine Transaction, 2006.

JEREZ, Ariel; REVILLA BLANCO, Marisa. El tercer sector: una revisión introductoria a un concepto polémico. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 4, n. 2, p. 3-22, 1998. Disponible en: http://eprints.ucm.es/39795/1/EL%20TERCER%20SECTOR_%20una%20revisión%20introductoria%20a%20un%20concepto.pdf. Acceso en: 3 marzo 2018.

MARTA, Elena; MARZANA, Daniela. El voluntariado: contexto de aprendizaje de ciudadanía y derechos. **Revista Digital Universitaria**, Ciudad de México, v. 11, n. 7, p. 3-11, 2010. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num7/art66/art66.pdf>. Acceso en: 3 marzo 2018.

MARTÍNEZ-ODRÍA, Arantzazu. Centro educativo y formación para el voluntariado: coordinación posible. **Estudios sobre Educación**, Navarra, v. 3, p. 121-131, 2002. Disponible en: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25653>. Acceso en: 13 jul. 2018.

MELLADO, Claudia; SCHERMAN, Andrés (org.). **Estudiantes de Periodismo en Chile**: percepción sobre la profesión, su futuro laboral y el desempeño de los medios. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Santiago: Universidad Diego Portales, 2015. Disponible en: http://periodismouv.cl/wp-content/uploads/2015/08/Informe-FINAL_Estudiantes-de-Periodismo-en-Chile.pdf. Acceso en: 15 marzo 2017.

MESO, Koldobika. Periodismo ciudadano: voces paralelas a la profesión periodística. **Chasqui**, Quito, n. 90, p. 4-13, 2005. Disponible en: <http://www.revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/234/242>. Acceso en: 15 marzo 2017.

MIRALLES, Ana María. El periodismo como ciencia social. **Comunicación**, Medellín, n. 27, p. 53-62, 2016. Disponible en: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/comunicacion/article/view/6250>. Acceso en: 13 mayo 2018.

RODRÍGUEZ GALLEGO, Margarita. El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la universidad. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 25 n. 1, p. 95-113, 2014. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41157>. Acceso en: 13 mayo 2018.

SANTOS-SAINZ, María. Los imaginarios de los futuros periodistas en Francia. **Revista Latina de Comunicación**, Tenerife, n. 68, p. 145-166, 2013.

Disponível em: http://www.revistalatinacs.org/068/paper/972_Bordeaux/06_Santos.html. Acesso em: 13 marzo 2017.

SHOEMAKER, Pamela; REESE, Stephen. **Mediating the message in the 21st century**: a media sociology perspective. New York: Routledge, 2013.

VASSALLO DE LOPES, María Inmacolata. Reflexiones sobre el estatuto disciplinario del campo de la comunicación. *In*: VASSALLO DE LOPES, María Inmacolata; FUENTES NAVARRO, Raúl (ed.). **Comunicación**: campo y objeto de estudio: perspectivas reflexivas Latinoamericanas. Tlaquepaque: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2010. p. 43-58.

Educação para a comunicação social: experiências educativas com o jornalismo em Portugal, por Manuel Pinto

Maria Rehder

Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom) e pesquisadora do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP). Mestre em Direitos Humanos e Democratização pela Università di Padova (Eiuc) e especialista em Gestão da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP). E-mail: maria.rehdersp@gmail.com

Felipe Saldanha

Doutorando em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: fgsaldanha@gmail.com

Resumo: O diretor do Doutorado em Ciências da Comunicação da Universidade do Minho (Portugal) e membro do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Cecs), professor Manuel Joaquim Silva Pinto, concedeu entrevista exclusiva à revista *Comunicação & Educação* na ocasião de sua vinda ao Brasil. Manuel Pinto conta o que o motivou a ingressar na área da educação para a comunicação social. Também falou sobre os resultados de suas pesquisas acerca do papel do jornalismo nesse campo e destacou a importância de olhar para as crianças não apenas como filhos ou alunos, mas como sujeitos que têm os direitos de expressão e participação assegurados.

Palavras-chave: alfabetização midiática; educação para a comunicação social; educação para os *media*; educomunicação; jornalismo na educação.

Abstract: The Dean of the Doctoral Program in Communication Sciences of the University of Minho (Portugal) and member of the Center for Communication and Society Studies (Cecs), Professor Manuel Joaquim Silva Pinto, gave an exclusive interview to *Comunicação & Educação* journal in the occasion of his visit to Brazil. Manuel Pinto tells us what motivated his entrance into the field of Education for Social Communication. He also addressed the results of his researches about the role of journalism in this area and stressed the importance of looking at children not only as sons and daughters or students, but as subjects who have their own rights of expression and participation.

Keywords: media literacy; education for social communication; media education; educommunication; journalism in education.

Recebido: 12/03/2019

Aprovado: 04/04/2019

Manuel Joaquim Silva Pinto, diretor do Doutorado em Ciências da Comunicação da Universidade do Minho, em Braga, Portugal, e membro do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Cecs), veio ao Brasil, especialmente a convite do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP) e da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), para integrar a mesa “Inovação e protagonismo social, na educação midiática” do II Congresso Internacional de Comunicação e Educação e VIII Encontro Brasileiro de Educomunicação, realizado em novembro de 2018, na Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP), em São Paulo.

O professor, também membro do Grupo Informal sobre Literacia Mediática (GILM), que reúne oito entidades públicas portuguesas ligadas aos setores de comunicação, educação e ciência, é um dos grandes nomes europeus dos estudos de literacia para os *media* e de educação para a comunicação social. Na ocasião de sua vinda ao Brasil, o professor concedeu entrevista exclusiva à revista *Comunicação & Educação*, compartilhando sua trajetória acadêmica e profissional e falando sobre o papel do jornalismo na alfabetização midiática, bem como da importância da educação para as audiências.

Durante a conversa, Manuel Pinto relatou como foi o começo de sua vida acadêmica durante a ditadura salazarista em Portugal e falou sobre a opção por cursar História, pois, à época, os cursos de Ciências Sociais e Comunicação haviam sido banidos no país, só voltando após a Revolução dos Cravos, que depôs o regime ditatorial do Estado Novo em 25 de abril de 1974. Contou também como ingressou no campo da educação para a comunicação social, destacou a importância dos direitos de expressão e comunicação garantidos às crianças e refletiu sobre os desafios do jornalismo diante de um mundo no qual é difícil produzir sentidos em meio ao excesso de informação.

Comunicação & Educação: Professor, gostaríamos que o senhor falasse sobre sua trajetória acadêmica até voltar seu interesse para as áreas da comunicação e da educação.

Manuel Pinto: Eu tive uma trajetória que foi muito resultante de circunstâncias da vida. Quando terminei o meu estudo secundário [equivalente ao ensino médio no Brasil], fui me inscrever em História pois não havia estudos de Comunicação Social no ensino superior, porque Salazar¹ e a ditadura de alguma forma baniram os estudos de Ciências Sociais da universidade, incluindo, é claro, os estudos de Jornalismo e de Comunicação. Portanto só depois de 25 de abril [de 1974²], e alguns anos depois, tivemos o primeiro curso.

Quando eu comecei, em meados dos anos 1970, como não havia o curso, para mim era muito claro [escolher] História, porque eu havia tido uma excelente experiência como professor no Liceu, que me abriu bastante os horizontes, e fiquei entusiasmado pelo conhecimento histórico. Mas, curiosamente, acabei História e [comecei] a gostar de Antropologia, precisamente porque sempre tive um interesse muito grande pela cultura popular tradicional. De resto, acabei por ir para o Jornalismo porque imaginei que fosse um sítio favorável para ver hipóteses de emprego no âmbito da Antropologia, o que não aconteceu, pois minha vida foi respondendo às solicitações e às circunstâncias.

1. António Salazar foi chefe de um regime ditatorial em Portugal entre 1932 e 1968.

2. Data da Revolução dos Cravos, que depôs o regime ditatorial do Estado Novo.

O que aconteceu foi que, rapidamente, num jornal diário, concorremos 427 pessoas para 12 vagas, num tempo em que ainda havia concursos para vagas no Jornalismo – isso é uma figura da história há muitos anos já, infelizmente –, e eu creio que entrei não porque tivesse qualquer formação no Jornalismo, mas porque dirigi uma revista de pensamento e de intervenção enquanto estudante do ensino superior. E isso pesou. Eu só vim a saber [disso] depois pelos jornalistas que apreciaram as candidaturas. O que aconteceu foi que eu me tornei também editor de educação nesse diário, depois de dois ou três anos, e mantive esse cargo até o fim. Nesse trabalho eu rapidamente percebi, primeiramente: a importância da educação no jornalismo; e em segundo lugar: a importância da educação para as audiências. Isso porque muitas vezes, no ritmo exigido para trabalhar num jornal diário, eu tinha a consciência de que o trabalho preparado para o “buraco” lá reservado, para mim e minha equipe, não estava bem feito. Eu gostava que ele fosse bem feito. E no entanto era raro, muito raro, haver reações da parte do público.

Um dia, em outra função, estava em Paris, na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), à espera de ser recebido por alguém, e lá estava uma secretária com quem eu comecei a falar. Ela perguntou-me se eu gostava de ser jornalista, e eu respondi que sim, mas tinha essa questão de não saber como se resolvia o problema de, de alguma forma, tornar as audiências mais interventivas. E ela me disse: “Mas isso é educação para os *media*”. Eu lhe perguntei: “E o que é isso?”. Ela respondeu: “Ah, não sabe? Olha cá, temos estes dois livros que descrevem experiências em todo o mundo. Se quiser, eu te ofereço”. E aquilo foi uma revelação para mim. De repente vi que havia todo um continente a jusante do meu trabalho, a jusante da mídia, daquele veículo em concreto que eu nunca tinha visto. Eu via aquela gente como os destinatários do que nós estávamos a fazer, e não propriamente como um terreno que se podia cultivar. Para falarmos em termos de agricultura: podia-se cultivar aquele terreno, podia-se desenvolver competências, podia-se fazer trabalhos pedagógicos no sentido de tornar esse encontro com a informação um encontro mais inteligente, interventivo e também capacitador.

Ora, nesse cenário, aconteceu uma coisa muito interessante. A Associação dos Editores de Jornais Portugueses, preocupada com o decréscimo da audiência de jornais, lançou uma campanha nacional intitulada “Ler jornais é saber mais”. E fez vários jornalistas irem às escolas para sensibilizar os professores e os alunos sobre a importância de ler jornais e de incorporá-los na escola. Eu apercebi-me de que isso ia ao encontro da dica ou do *input* que eu havia recebido na Unesco e de que poderia ser feito um trabalho com os jornais e – por que não? – com os outros meios também. A partir de então comecei a me dedicar a estudar o que se poderia fazer com base nessa literatura, por meio dela e das referências bibliográficas. Eu não tive logo acesso a muitas publicações, mas escrevi para endereços que nelas vinham, dizendo: “Olha, aqui não há nada. Se vocês tiverem materiais que me ajudem, mandem”. E comecei a receber [publicações] pelo correio, porque àquela altura não havia internet, nada disso. Tínhamos que escrever cartas, pôr selos, escrever, daí esperar um mês

de quem tivesse sido sensível. E devo dizer que foi impressionante a resposta que eu tive. Então comecei de fato a ver que havia ali um campo de trabalho.

Nesse contexto, fui convidado a integrar a Comissão de Reforma do Sistema Educativo nacional. Houve ali um governo que tomou essa iniciativa e meteram-me lá, penso que pelo fato ser um jornalista – alguém que tivesse um pouco desse lado comunicacional para noticiar a reforma à sociedade. Então achei que eu poderia introduzir nesse trabalho a dimensão da “educação para os *media*”, como nós chamávamos, que é a tradução da expressão francesa “*éducation aux médias*”, ou “*media education*”, para os ingleses. Começamos a dizer assim porque consideramos que a “educação para” é o processo pedagógico, e a literacia é o uso dessas competências – capacidade que é naturalmente desigual na sociedade, o que a diferencia de muitos outros fatores. E pronto. Nesse contexto da Comissão de Reforma do Sistema Educativo Nacional estava o reitor da Universidade do Minho, que disse: “Seria interessante essa perspectiva nos cursos de formação de professores e de educadores da universidade”.

E assim me convidaram para ir à universidade. Eu deixei o jornalismo, comecei um trabalho em 1988 – portanto, há 30 anos – e, hoje, uma das minhas principais colaboradoras foi aluna da primeira turma que eu tive em Educação para os *Media*. Já agora, deram-me a oportunidade de batizar a criança que estava a nascer na universidade, e eu chamei-a de “Educação para a Comunicação Social”, e não de “Educação para os *Media*”, porque achei que esse termo não era significativo, quer para as escolas e as estruturas da universidade, quer para a sociedade em geral; enquanto o conceito de educação para a comunicação social estava relativamente estabelecido em um significado que não admitia grandes dúvidas, pois se referia à mídia em geral. Havia também outra razão: um livro da Unesco, de autoria do professor James Halloran, da Universidade de Leicester, defendia que toda a educação para os *media* deveria ser, antes de mais nada, uma educação para a comunicação – e mantenho sempre essa ideia.

E mais: hoje nós enfatizamos tanto o lado midiático nessa tradição de *media* e educação que acho que precisamos voltar a chamar, amarrar e convocar para o nosso terreno a dimensão comunicacional, e não apenas midiática, porque esta alimenta um grande equívoco em torno do nosso trabalho, que é o de reduzir – mesmo que não o façamos ou que outros não interpretem assim – tudo a uma perspectiva instrumental e tecnológica, ou seja, de uso das ferramentas e dos veículos para ou na educação. Ora, isso é sobretudo educar para fazer dos *media* um tema de estudo, análise e intervenção – de várias maneiras e vertentes – não apenas nos conteúdos, mas nas instituições que estão por detrás, nos profissionais que desenvolvem e põem em ação as suas competências, nas tecnologias que são utilizadas, nos conteúdos produzidos, nos gêneros, nas programações e, obviamente, nas audiências e nos públicos, que são um fator absolutamente crucial para percebermos tudo isso. Isso é, de forma muito rápida, um pouco do programa desenhado para Educação para os *Media*. Foi assim que eu entrei nesse mundo, e aqui estou ainda a aprender.

C&E: O senhor escreveu sobre o papel da indústria jornalística na alfabetização midiática. Então gostaríamos de saber qual seria esse papel e se ele tem sido

desempenhado. Fique à vontade também para falar sobre a função do jornalismo na educação para a comunicação social, se fôssemos ampliar a noção do tema.

MP: Esse tópico foi suscitado por um trabalho feito com uma estudante de pós-doutoramento que trabalhou comigo até o ano passado [2017] sobre essa questão, Maria José Brites. Esse tema surge da percepção de que não podemos falar sobre uma literacia das notícias ou em torno do jornalismo sem convocar também para a conversa – se pudermos falar assim – os editores e as empresas que produzem jornalismo. Nós poderíamos considerar apenas os jornalistas, mas sabemos que estes não têm uma autonomia total – hoje têm, aliás, pouquíssima autonomia –, porque há uma pressão muito forte dos editores e dos diretores no sentido de fazer o jornalismo corresponder ao projeto editorial tal como eles o entendem e, sobretudo, satisfazer as audiências. Isso, às vezes, condiciona e baliza de forma redutora o trabalho dos jornalistas.

Então, nós quisemos interrogar diretores de jornais, editores e chefes de redação para perceber como eles próprios viam a sua responsabilidade no trabalho que faziam enquanto instituição, ou seja, se tinham uma percepção de que lhes cabia alguma parte de responsabilidade num desafio que toda a gente reconhece que é importante, no sentido de que as pessoas saibam ler criticamente e inteligentemente a informação e, com isso, adquiram capacidades de leitura do mundo, mesmo no sentido freiriano. Portanto, nossa conclusão foi de que o quadro apurado [em relação aos dirigentes de jornais] não é de uma pobreza franciscana, porque é verdade que há alguma percepção de que deveriam fazer alguma coisa, mas depois eles se curvam ao ritmo do trabalho, à pouca gente, à redução das redações, que foi arrasadora na última década, e à falta de experiência – porque muitas vezes desfizeram-se dos veteranos, aqueles que tinham o saber mais apurado, e ficaram com um corpo muito mais jovem, que ainda precisa fazer certo percurso. Assim, o que procuramos evidenciar com essa investigação – que deu origem a um artigo publicado no Reino Unido³ – foi que [o jornalismo] é uma frente de trabalho que não podemos desprezar, na qual há algumas virtualidades e sensibilidades, e que precisamos, se calhar, nos juntar à volta da mesa para ver como podemos nos ajudar uns aos outros, para que daí saia alguma ação.

C&E: Professor, além do jornalismo, o seu currículo de pesquisador trata de alguns outros temas, como a sua experiência no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, envolvendo também a pesquisa sobre alfabetização midiática e TV, videogames, internet e redes. Quais aspectos principais dessa pesquisa o senhor poderia relatar?

MP: Transversal a isso tudo é uma preocupação que vem da minha tese de doutoramento sobre a televisão no cotidiano das crianças, feita nos anos 1990 – um contexto completamente diferente dos dias de hoje. O ano em que entreguei minha tese, 1995, foi quando surgiu de rompante a internet. Fiz um curso na minha universidade sobre o que é a internet e, quando eu vi o que ali estava desenhado, pensei: “Eu andei a gastar três anos e meio da minha vida para nada. Daqui a meia dúzia de anos, a televisão já não existe, porque isso é uma coisa perfeitamente revolucionária”. Bom, a vida depois nos ensina a ser mais calmos e comedidos nos juízos, porque hoje vemos que, apesar de a situação ter se alterado radicalmente, a

3. BRITES, Maria José; PINTO, Manuel. Is there a role for the news industry in improving news literacy? *Media Education Research Journal*, Leighton Buzzard, v. 7, n. 2, p. 29-47, 2017.

televisão tem ainda uma centralidade enorme na estruturação do tempo e mesmo nos consumos em geral. A linha forte que buscamos desenvolver na Universidade do Minho foi esta: procurar evidenciar que não podemos nos limitar às jovens gerações na sua relação com a mídia, centrando-nos apenas na questão mais óbvia e do senso comum, que é “o que a mídia faz às crianças e aos mais novos?”, “que influência tem, para o bem ou para o mal?”, “qual é o seu impacto na sociedade, e em particular nos mais jovens?”. É ver o que os mais novos fazem com a mídia. É nos pôr num outro ponto de vista e escutar a palavra dos jovens e das crianças, ouvindo não apenas o que eles têm a dizer, mas os quadros em que eles o dizem.

Eu contei um pequeno episódio no Congresso [II Congresso Internacional de Comunicação e Educação] que vale a pena ser contado aqui também. Eu quis ouvir as crianças e organizei vários grupos focais, em contextos sociais diferentes, sem dizer que o que me preocupava era a televisão. Eu dizia que o que me preocupava era o que as crianças faziam quando não estavam na escola. Quando eu colocava essa questão, eles começavam a falar das imensas coisas que faziam: muitas atividades. Algumas delas até me metiam certo medo porque eram completamente organizadas pelos pais para que elas seguissem vida afora e fossem uns “yuppies” cheios de sucesso na vida – à frente dos outros se possível, passando por cima deles. Mas não só: havia de fato uma diversidade grande até de jogos ou brincadeiras, e a televisão não apareceu. Eu achava aquilo espetacular. Como é que ninguém tomava a iniciativa de falar da televisão? Então, em determinado momento, eu cortava e falava: “Estou espantado com uma coisa. Os outros meninos com quem falei diziam-me uma coisa que faziam e que ninguém aqui faz, que é ver televisão”. Apenas eu tocava nesse tema e se armava um fuzuê: “Todos nós vemos, e muito”. E então eu dizia: “Por que não se referiram a isto?”. “Porque o professor disse ‘atividades’, e ver televisão não é uma atividade”. E eu vi, de repente, que o meu mundo estava completamente de pernas para o ar, porque eu colocava o meu objetivo, aquilo que eu queria ver, formatava-o e criava um *framing*, como se fosse uma atividade na qual não cabia aquilo que eu queria ver. Apenas quando eu abria o meu *framing*, eles imediatamente descreviam a sua experiência, mas diziam que aquilo não era atividade porque nós não dissemos que comíamos, por exemplo, nem que bebíamos, nem que respirávamos, nem que íamos e vínhamos da escola. Daí eu disse: “Tá certo. Eu é que estou errado. Eu é que tenho que refazer todo o meu esquema daquilo tudo que eu tinha formatado”. Tudo em volta do conceito de atividade eu tive de pôr em outra posição e começar a olhar o problema a partir dos termos que eles colocavam.

Eu creio que isso que me aconteceu é transversal a toda a experiência midiática dos jogos, dos *tablets*, da internet, seja o que for. Depois desenvolvemos outros estudos em que já nos colocamos um bocado nessa perspectiva. É aquilo que eu coloco de mais saliente, porque vem ao encontro do movimento cultural e político, até, que é o de reconhecer o direito da criança de dizer o mundo em seus próprios termos e de ser ouvida nesses termos, e não naqueles que nós impomos. Nós deveríamos olhar para elas não como alunos, mas como pessoas; não como filhos, mas como pessoas que moram nos filhos; não como consumidores, mas pessoas que moram nos consumidores. Nós tendemos, em

nossa vida social, a olhar as pessoas por um estatuto determinado, que nos interessa ver, e depois temos dificuldade em ver que há uma pessoa ali, que é sujeito de direitos. As crianças têm seus direitos de expressão e de participação, muito mais do que só direitos de proteção e de provisão, conforme consta na Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), que é lei em todos os Estados que a assinaram, incluindo Brasil e Portugal, mas é muito desconhecida. Criança, no conceito da ONU, é todo ser humano menor de 18 anos. Portanto, nós poderíamos dizer: como as crianças de três ou quatro anos vão expressar o que querem? Bom, elas exprimem isso de diferentes maneiras. Eu descobri, quando tive meus próprios filhos, que com um ano elas já nos toureiam de uma forma altamente sofisticada, mas, à medida que vão crescendo, vão intensificando a maneira de interagir, o modo de obter o que desejam e de se expressar. É preciso que haja quem ouça [a criança], mas que não deixe de ser adulto com ela, porque o equívoco muitas vezes é acharmos que devíamos ser como as próprias crianças, até no modo de se vestir, e isso cria grandes enganos nos processos educativos.

C&E: Professor, o senhor abordou alguns temas que são muito caros à educação, como o direito à expressão de crianças e jovens. Então aproveitamos a deixa para perguntar o que o senhor poderia nos dizer sobre as pesquisas sobre educomunicação em Portugal.

MP: Em primeiro lugar, não utilizamos o conceito de educomunicação. Tenho sido um defensor do conceito, mas obviamente somos também fruto do nosso contexto. A perspectiva em que desenvolvi essas atividades e fiz pesquisa com as minhas equipes esteve muito centrada nos *media*. Portanto nós podemos dizer que, desse ponto de vista, estamos inscritos numa abordagem que procura não mais enfatizar a influência da mídia – eu volto a clarificar isso –, mas o modo como ela atua enquanto um agente poderoso de socialização, desde a tenra idade, na sua variedade de expressões, e é apropriada naturalmente de formas diversas e em níveis também diversos, porque, nesse encontro entre a mídia e os mais jovens, ou os usuários em geral, nós temos que ter em conta que há sempre os recursos econômicos, sociais e culturais dos próprios receptores. O significado é tributário desse encontro e dessa relação, e não apenas do fator “influência midiática”: é também [tributário] daquilo que os atores sociais introduzem nesse encontro.

O que verificamos é que há desigualdades muitas vezes cavadas e profundas, que vemos até na internet. Eu julgo que hoje, só para dar um exemplo, nós estamos a assistir a um fenômeno que já não é de desigualdade no acesso, porque, praticamente, quanto ao *device* e à máquina, podemos dizer que quase toda a gente tem acesso – e às vezes até sacrificam outros consumos para poderem ter uma boa versão de um *smartphone*, por exemplo. Mas o problema é que as desigualdades começam a ser vistas no nível dos usos. Fazemos usos que tiram partido de recursos que existem na internet para dar sentido a uma vida mais feliz, mais significativa. Sobre esse nível, há investigações neste momento que mostram que as desigualdades estão sendo cavadas. É completamente diferente, por exemplo, eu mexer no universo da

minha rede social, ou de duas ou três redes sociais e mais uma operação e outra que eu faço com o *smartphone*, ou explorar toda a panóplia de recursos que se podem encontrar, incluindo aquilo que eu próprio posso criar e desenvolver como resposta às solicitações do meio.

C&E: Aproveitando ainda essa discussão sobre a questão da desigualdade, mas mantendo o tema da pergunta anterior, o senhor poderia falar um pouco mais sobre o papel e a contribuição do jornalismo para a educomunicação, dentro desse ponto de vista que acabamos de discutir?

MP: Eu sou muito sensível a essa questão porque, primeiro, muito do meu contato e da minha experiência com a mídia foi como jornalista. As questões que me levaram a descobrir a mídia e a educomunicação foram precisamente motivadas por questões do jornalismo. Ora, elas hoje estão, por razões acrescidas, ainda mais vivas e mais cruas. Eu julgo que, hoje, mais do que nunca, nós todos temos um grande desafio de fazer sentido do mundo que vivemos. Isso é difícil, porque muitas dimensões não têm sentido ou têm uma multiplicidade de sentidos, de forma que nós precisamos ter bússolas, máquinas de orientação ou GPS que nos guiem na barafunda, que nos digam: “este caminho está demasiado atravancado de trânsito, é melhor ir por ali”; ou que digam simplesmente: “é melhor eu parar e olhar de novo com outro olhar”, por exemplo. Ou procurar fontes alternativas de informação.

De fato, o mundo hoje é um mundo de difícil leitura. Nós, mais velhos, temos algumas referências do passado que até nos permitem classificar fenômenos, organizar o caos – o magma, quase, em forma – da informação em catadupas [jorros] que circulam. Mas, para alguém que seja levado na torrente, é difícil agarrar-se a qualquer coisa e dizer: “alto lá, o que é que está aqui a passar?”. Eu vejo o grande desafio de uma literacia das notícias como um ensaio, uma procura da resposta a esta pergunta: “alto lá, o que é que se passa aqui? Que sentido é que isto tem? Por onde é que as coisas estão a ir? Eu posso continuar nesta corrente sem mais, sem ferramentas, sem instrumentos?”. Eu começo, portanto, a colocar a pergunta como [se fosse] um usuário que pode confundir-se e ter dificuldade de, com base naquilo que contata, tomar as decisões que a vida lhe impõe. E ao dizer “o indivíduo”, eu adiciono também as comunidades quando tomam suas decisões quanto a seu destino. A coisa é sobretudo dramática quando nós vemos comunidades inteiras eventualmente irem nessa onda, por exemplo, da desinformação, que é um dos maiores desafios de hoje.

Portanto, eu diria que o trabalho que se torna crucial fazer é, em primeiro lugar, perceber como a informação é produzida hoje, quem a produz, que fontes a sustentam, que credibilidade merecem, que elementos quem dá a informação fornece para nós, enquanto usuários, podermos avaliar a fidedignidade da informação que estamos a ter. Isso coloca um desafio, quer aos usuários, quer aos jornalistas e a quem produz; põe a informação a circular. Hoje, para o bem e para o mal, os jornalistas perderam o monopólio da palavra no espaço público e, se assim for, bem podem os jornalistas berrear na praça pública... A realidade tem mais força. Há hoje aquilo que um

sociólogo português já jubilado [José Madureira Pinto, professor aposentado da Universidade do Porto⁴] chamava de “a multiplicação dos polos de enunciação na sociedade”. Não é que isso esteja concretizado, porque também não é verdade que qualquer um faça isso. Aí estão de novo as desigualdades a funcionar. Isso é um logro, uma conversa que a gente fez um aviso. Dizem assim: “hoje, toda a gente faz e põe informação, ou pode pôr”... Não! Isso depende de recursos e competências que não nascem com as pessoas; portanto, é preciso desenvolvê-las. É um engodo quando nós dizemos que “qualquer um pode fazer”, e é importante ter isto em conta. É precisamente porque não é qualquer um que pode fazer que importa a capacitação das pessoas – ou seu empoderamento, se quisermos utilizar um palavrão.

Portanto, eu considero que, da parte dos jornalistas, um dos trabalhos mais importantes de se fazer hoje, do ponto de vista da capacitação das audiências, é ser mais transparente quanto aos processos seguidos para a produção de informação e dar-lhes conta juntamente com o texto ou o conteúdo da informação que veiculam. Enquanto muitos continuam agarrados à ideia da objetividade – que nós sabemos que pode ser um ideal, mas não é possível, porque sempre difundimos a informação e escolhemos o que dizemos a partir de algum ponto ou quadro –, torna-se necessário que eles nos digam, por exemplo, do que estão a dizer: se todos os elementos foram verificados; ou se há elementos que foram verificados em parte e, portanto, eles não têm total certeza daquilo que estão a dizer. Isso é crucial, muitas vezes, por nós dizermos: “isto de fato é grave”; ou então: “ah, o título *per se* aponta para uma coisa muito grave, nós vamos a ver”. Há aqui muitos bemóis, como se diz na música. Portanto, nós ficamos na dúvida.

O que justamente distingue o trabalho de um jornalista que está vinculado a um código de ética e deontologia é que ele faça esse trabalho suposto no contrato implícito com a sociedade. Mas eu digo mais: ele hoje deve dizer o que fez, com uma espécie de *making of* da notícia ou da reportagem. Não quer dizer que ele tenha que fazer outra peça – embora comece a haver casos em que aparecem outras peças ao lado –, mas sim dizer como algo ocorreu e onde estiveram os pontos difíceis, os fortes, de quais eles têm certeza... Julgo que é preciso trabalhar esse lado da ética jornalística. Com o meio digital, nota-se que “se abandalhou” a vigilância da ética jornalística – nós utilizamos um bocado dessa expressão para dizer que algo se deteriorou muito. Mas a ética hoje é também nossa, porque nós, ou muitos de nós, podemos publicar; nós também precisamos ter a noção de alguns valores dos jornalistas, que tinham o monopólio da palavra. Quer dizer, preciso ter a noção, por exemplo, de que, se eu publico uma imagem de terceiros, posso estar a ofender seus direitos de imagem. Ou, por exemplo, se eu digo uma coisa sem verificar e venho porventura a concluir que ela não é verdade, tenho o dever moral de corrigi-la. São coisas básicas da convivência humana, eu diria, mas ninguém as aprende porque nós continuamos a achar que isso cabe aos jornalistas. Eu defendo que nós – quem se dedica à educação para os *media* ou à educomunicação – devemos assumir isso como tarefa também.

4. PINTO, José Madureira. A prática da razão sociológica: forçando os limites. In: SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM MUSEOLOGIA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA E ESPANHOLA, 1., 2010, Porto. Anais [...]. Porto: Universidade do Porto, 2016. p. 16-26.

C&E: Com exceção de algumas tentativas, aqui no Brasil ainda não há esse espaço para “destrinchar” o processo de produção do jornalismo. Em Portugal já há?

MP: Surgiu agora uma experiência que está a arrancar com o Sindicato dos Jornalistas, (provavelmente a única profissão no país) que não era capaz de reunir um congresso desde 1998 e o fez, finalmente, no princípio do ano passado. Para meu espanto, um dos temas aprovados por unanimidade na moção final do congresso foi a importância da literacia mediática para as notícias, e [esses profissionais] dispuseram-se a colaborar com o Ministério da Educação para fazer [cursos de] formação com os professores do país inteiro. Pediram uma ajuda aos professores que foram jornalistas e estão a ensinar jornalismo nas universidades, então estou assessorando a direção do sindicato nesse trabalho. Não sei ainda em que isso vai dar, porque vamos começar com um grupo de sete escolas-piloto nas várias regiões de Portugal e depois iremos alargar o projeto para todo o país, com uma bolsa de cerca de 100 jornalistas alinhados na participação do processo.

Eles vão explicar às pessoas o que é o jornalismo e sua importância, as *fake news* etc. Eu espero, no processo, introduzir uma outra perspectiva que considero muito mais importante, que é ouvir os jovens nas escolas – porque os jornalistas não ouvem e, de novo, são eles que têm a verdade para dizer aos outros, o que eu acho importante. Mas há outras coisas que eles têm de ouvir, senão nada muda. Quer dizer, eles vão continuar convencidos de que podem viver sem as audiências e sem conversar com elas – neste caso, com os jovens e os professores, que serão os interlocutores primeiros, já que depois são os docentes que farão o trabalho nas escolas. Esse processo tem que ocorrer dos dois lados, não só de um. Mas a força toda é tão grande que eu disse: “não vou adiantar nada sem introduzir já a minha questão; vou deixá-los avançar e, depois, nas ações, vou tentar meter outras questões que podem enriquecer o trabalho, pondo-as assim: para enriquecer este trabalho, nós precisamos ouvir mais, saber do que eles [jovens] gostam, do que precisam, por que criticam o jornalismo que têm hoje, por que não ligam para isso, para o que eles ligariam...”. Os jornalistas estão mal e não querem ouvir. Isso é um paradoxo. Eu não admito e não aceito, de um ponto de vista profissional, que eu esteja vendo meu terreno a fugir e não perceba por que ele está a fugir. Diriam “não, não, eu tenho que fazer mais jornalismo”; certo, mas jornalismo para quem, se vocês estão a fugir? Isso é quase básico, mas eu não vejo essa consciência.

Eu acho que uma das grandes questões introduzidas pela internet é que temos que pôr as coisas de forma circular, de vários lados, e não apenas de um, *top-down*, mas continuam com a ideia de que eles [os jornalistas] é que têm de dizer quais são as notícias. Eu não tenho que dizer aos jornalistas quais são as notícias. Ora, então eu posso também ter a minha sensibilidade. Eu não lhes retiro o poder de editar, e eles podem escolher fazer sua agenda, mas têm que me ouvir, pois sou um cidadão com direitos. A propósito, há direitos na sociedade, noutros campos, que não se encontram de modo tão fácil no jornalismo. Isso é uma questão grave do futuro do jornalismo. Eu tratei disso

num texto disponível na internet⁵ – foram as minhas provas de agregação, o exame público feito para ascender a [professor] catedrático, em que temos de apresentar uma lição sobre um tema inovador, ideia que expus já em 2008.

C&E: Falamos sobre variados termos: educação para os *media*, educomunicação, *media literacy* e *media education*. Esses conceitos apresentam interseções e diferenças. Como o senhor se posiciona relação a eles?

MP: Eu julgo que são conceitos muito importantes porque exprimem realidades e vêm de práticas, de modo que todos expressam à sua maneira uma preocupação que eu considero comum: como os mundos da comunicação e da educação podem dialogar. Isso, por sua vez, tem uma ideia subjacente que eu também imagino ser comum: é importante que dialoguem. Tomando isso como base, eu compreendo que as designações que foram encontradas historicamente para nomear essas preocupações, para que nós as entendêssemos, são facetas, ângulos, aproximações, modos de ver o problema central. Nesse ponto de vista, penso que são uma riqueza e que é bom que haja diferentes designações. Dito isto, também acho – e vi com muita alegria isso ser sublinhado no II Congresso Internacional de Comunicação e Educação, desde o primeiro dia, pelo professor Ismar de Oliveira Soares – que é importante fazermos esforços no sentido da convergência. Convergência não significa necessariamente que nós reneguemos ou deixemos de lado a perspectiva em que desenvolvemos nosso trabalho até hoje. No meu ponto de vista, significa que nós nos dispomos a dialogar com os outros para enriquecer as nossas próprias práticas. E vejo com muita alegria que, quer do lado da educomunicação, quer do lado da educação para os *media* ou da literacia mediática, conforme queiramos dizer, há um alargamento de agendas que aponta justamente para o encontro das duas tradições; não para sua fusão – e isso nem me preocupa –, mas para uma maior proximidade.

Nesse sentido, eu vejo que começam a aparecer nas universidades portuguesas temáticas novas. Por exemplo, a literacia mediática ligava-se à terceira idade, porque os idosos vivem muitas vezes uma vida difícil. Em Portugal há problemas: é uma sociedade a envelhecer muito, e muitas vezes não há estruturas de enquadramento e acompanhamento. Geralmente os netos, por causa da crise econômica, emigraram. [Os idosos] querem contactá-los como eles pela internet, e o que os netos fazem é deixar-lhes um guia com três ou quatro operações que podem fazer no *smartphone* para usar o Skype ou o WhatsApp, e o uso da internet limita-se àquele lado utilitário e imediato. Isso já é algo grande para eles, como é evidente, mas, se se abrisse por pequenos passos esse horizonte das possibilidades da internet, combinando isso com outras formas de animação, incluindo os *media*, nós poderíamos encontrar um terreno de ação extraordinário – e penso que nesse ponto facilmente nos encontramos com a educomunicação.

Mas há instituições sociais que têm, no mesmo espaço, os mais velhos e os mais novinhos, do jardim infantil, algumas em comunidades pobres – pelo menos na Europa isso acontece muito. Então por que não podem se comunicar uns com os outros, os mais velhos e os mais novos? Porque

5. PINTO, Manuel. *Digressão sobre a "crise do jornalismo": entre definhamento e re-invenção*. Braga: Universidade do Minho, 2008. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/40799>. Acesso em: 11 mar. 2019.

os mais novos sabem usar com muito mais facilidade as ferramentas, por exemplo; enquanto os mais velhos têm o saber, a história e uma memória para contar, podendo haver aqui encontros. Eu tenho uma tese de doutoramento neste momento com um italiano (há muitos anos em Portugal) que fez um trabalho de investigação-ação, presente durante um ano numa dessas instituições sociais. É um projeto, quase um currículo, de encontro e trabalho em conjunto entre esses dois polos geracionais, fazendo aquilo que poderíamos chamar um diálogo intergeracional em torno do uso dos *media*.

Outra área cada vez mais importante é a da saúde, porque cada vez mais a gente toma decisões na vida orientadas pela informação que encontramos. As pessoas “googlam” [e descobrem]: “eu tenho isto, vou procurar o que é preciso fazer”; às vezes, quando vão ao médico, apenas verificam se ele está certo: “oh, o senhor acertou, porque já estive a ver, e é mesmo isso”. Quer dizer, isso pode fazer as pessoas correrem graves riscos, porque elas não estão capacitadas com critérios de validação de informação, o que lhes pode custar muito caro. Por exemplo, nós estamos a trabalhar com áreas e problemas que são muitas vezes de vida ou de morte, sem que as pessoas tenham consciência disso, porque acreditam, tal como o meu avô dizia, que “é verdade porque eu vi com estes dois [olhos]”; ou, como os mais ilustrados diziam: “é verdade porque eu li no jornal” ou “se eu vi na televisão, quem vai duvidar que é verdade?”. Hoje, a gente faz a mesma operação na internet: “eu vi, estava lá tudo...”. Isto não é verdade, mas não é só. Como é que se desenvolve a comunicação entre os parceiros das instituições públicas de saúde, por exemplo? Numa instituição de saúde pública, entram o pessoal técnico, o médico ou o enfermeiro, os doutores e os usuários... Como comunicam os serviços e como é que se respeita e acolhe os direitos das pessoas? Como elas conhecem seus direitos? Enfim, é um terreno que está por se explorar também, tanto quanto eu conheço. Nós estamos a dar alguns passos com a tese de doutoramento, e poderia dar outros exemplos.

Ao lado da educomunicação, eu tenho visto a questão midiática com certa força, que em alguns momentos não vi, incluindo as questões das *fake news* e da *news literacy*, por exemplo. Portanto, eu vejo uma perspectiva de futuro, nesse capítulo, com bastante otimismo, respeitando a diversidade de tradições, apostando no encontro entre as diferenças e aprofundando também epistemologicamente suas preocupações, os grandes objetivos que estão subjacentes nestas várias tradições.

C&E: Para encerrar, professor, gostaríamos de saber que perspectivas o senhor vê para o estudo e a pesquisa da inter-relação entre comunicação e educação no cenário contemporâneo de retorno a parâmetros conservadores nas propostas educacionais.

MP: Resistência e combate é o que me ocorre dizer, porque, de fato, as políticas neoliberais (e falo agora em particular do caso europeu) estão sendo absolutamente demolidoras em alguns países – não da educomunicação, mas da própria cidadania diante das instituições educativas. Isso é muito grave, mas, em alguns casos – tivemos neste II Congresso exemplos

disso –, os próprios pais opõem-se a dinâmicas e projetos nas escolas que não sejam meramente centrados nos conteúdos curriculares, porque dizem: “isso é perder tempo, isso é brincadeira; a escola é para ensinar, e nós cremos é em ver as notas no fim”. Ora, isso é uma perspectiva altamente redutora da educação, porque as escolas têm que ter uma vocação muito mais completa do seu projeto educativo, que não é apenas o que se passa na sala de aula – e mesmo ali nós podemos trabalhar de muitas maneiras –, mas também de uma escola fora das aulas e com toda a educação informal que vai por outros canais, por outras vias.

Portanto, eu devo dizer que estou francamente preocupado. Quanto a isso que digo dos pais, por exemplo, tive já experiências concretas, em projetos europeus nos quais estive envolvido, em que pedimos que as crianças levassem um papel para casa para que os pais as autorizassem a participar do projeto em alguns momentos de aula, e alguns pais recusaram a participação do filho, mesmo quando este quisesse, dizendo: “Eu não só não dou autorização, como critico o professor que está a fazer isto”, fazendo queixa do professor à direção da escola. Isso parece-me preocupante. É evidente que nós já vivemos no passado climas muito duros, porventura mais duros do que este; eu não diria próximos, mas quase, de algo que eu recentemente vi surgir outra vez aqui no Brasil, que é a ocorrência de delação e o apelo à denúncia, partindo de dentro das turmas, em relação a conteúdos que eventualmente não agradem a um poder do momento. É evidente que isso é o fim da educação. Se esse tipo de tendência se agravasse e se instalasse, eu julgaria que é perversão, porque faz parte da vida acadêmica a liberdade de pensamento e de expressão. Também é verdade que não faz parte estar a fazer a cabeça das criancinhas ou industriá-las nesta direção ou naquela, porque eu acho que nossa tarefa enquanto formadores é abrir horizontes, e não encerrá-los. Mas não podemos encerrá-los para nenhum lado – se não é para este lado, também não é para aquele. Portanto, eu creio que nós temos que combater e procurar caminhos para resistir a isso, enfim, adaptados às circunstâncias de cada lugar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITES, Maria José; PINTO, Manuel. Is there a role for the news industry in improving news literacy? **Media Education Research Journal**, Leighton Buzzard, v. 7, n. 2, p. 29-47, 2017.

PINTO, José Madureira. A prática da razão sociológica: forçando os limites. *In*: SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM MUSEOLOGIA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA E ESPANHOLA, 1., 2010, Porto. **Anais** [...]. Porto: Universidade do Porto, 2016. p. 16-26.

PINTO, Manuel. **Digressão sobre a “crise do jornalismo”**: entre definimento e re-invenção. Braga: Universidade do Minho, 2008. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/40799>. Acesso em: 11 mar. 2019.

Sobre mulheres: palavras e ações

Maria Marta Jacob

Professora e mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP).

E-mail: mmartaj@uol.com.br

Resumo: Esta resenha apresenta uma análise da obra *Empoderadas – mulheres eternas corpo a corpo*, de Palmério Dória. O livro possui um poder capital: o império das mulheres. O resultado é um texto fluido e interessante que contribui para explicar a importância do ativismo político feminino nos diferentes campos sociais. Há uma dinâmica dialógica que possibilita conhecer a interação de mulheres com os mesmos objetivos independentemente das fronteiras geográficas que as distanciam.

Palavras-chave: sociedades; mulher; ativismo; política; discurso.

Abstract: This review presents an analysis of the work *Empoderadas – mulheres eternas corpo a corpo*, by Palmério Dória. This book had a key power – women's empire. The result is a smooth flowing and interesting text, which contributed to explain the significance of women's political activism in different social fields. There is a dialogical dynamic that allows the reader to know the interaction of women with the same objectives regardless of the geographical borders separating them.

Keywords: societies; women; activism; politics; discourse.

O jornalista e escritor Palmério Dória lançou, em 2018, *Empoderadas: mulheres eternas, corpo a corpo com a vida*¹. O livro possui um poder capital: o do império das mulheres. A intenção precípua do autor ao escrevê-lo é traçar uma narrativa cujo espaço/tempo se apresenta prudentemente colmatado nos campos histórico, geográfico, literário, cultural, econômico e, principalmente, político. O resultado é uma história fluida e interessante em que os pares dialéticos singular/mundial e objetivo/subjetivo contribuem para explicar a importância do ativismo político da mulher nas diferentes sociedades.

Há uma dinâmica dialógica desses campos que se revela desafiante, no sentido de ser desbravada, conhecida, compreendida, interpretada e, muito mais, de possibilitar a interação de mulheres com os mesmos objetivos independentemente das fronteiras geográficas que as distanciam. Nesse sentido, a área semântica do feminismo se amplia e se ressignifica considerando os tempos históricos, o cotidiano, o senso comum, o real e o imaginário, formando uma espécie de rede que abarca as relações humanas.

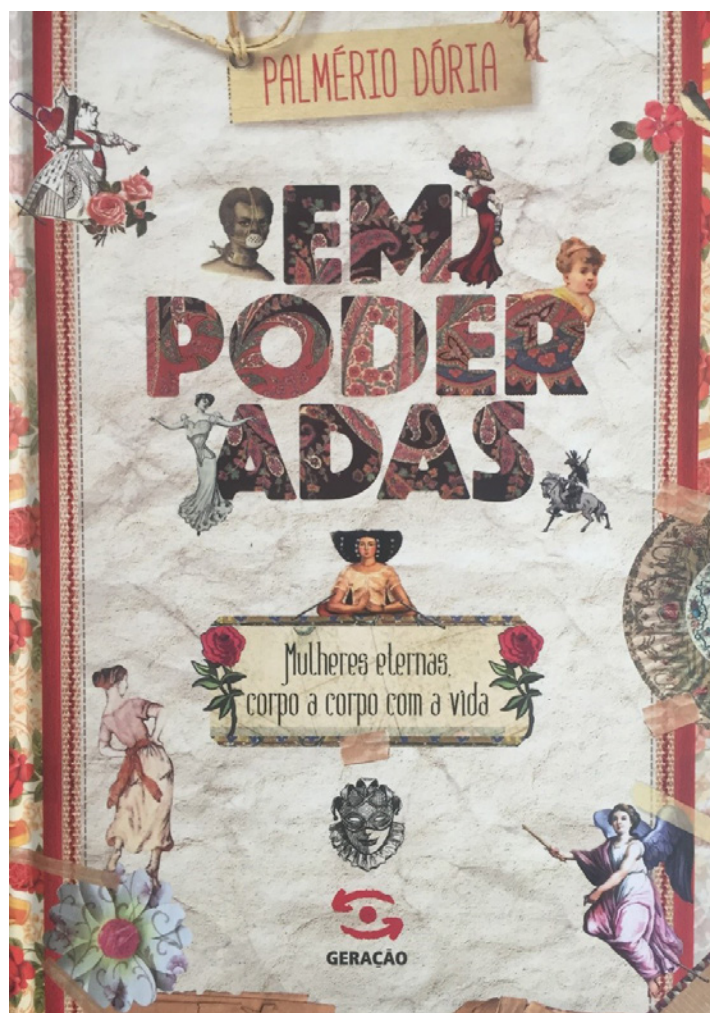


Figura 1: Palmério Dória e Alan Maia constroem uma obra com informação e arte: *Empoderadas: mulheres eternas, corpo a corpo com a vida*

1. DÓRIA, Palmério. *Empoderadas: mulheres eternas, corpo a corpo com a vida*. São Paulo: Geração Editorial, 2018.

O projeto gráfico e a diagramação, desenvolvidos por Alan Maia (Figura 1), seguem o propósito da narrativa. A criação artística se entrelaça com a estética feminina e com os posicionamentos adotados pelo autor para configurar esse universo tão discutido nas relações interpessoais. Peças do vestuário feminino, rendas, retratos, ilustrações mitológicas, religiosas, flores, capas de revistas, fotos de jornais, cartazes, reclames, carros e posts desfilam nas páginas para complementar o sentido temático e dialogar com o texto e o leitor.

Todo esse trabalho textual e ilustrativo se concretiza e se legitima com a inserção de um fragmento da Declaração dos Direitos Humanos nas páginas iniciais, o que instiga a leitura do livro.

Em 1789, a Assembleia Constituinte proclamou na Declaração dos Direitos do Homem que todos os homens nascem livres e se mantêm iguais em seus direitos – todavia, o documento não compreendia o status dos judeus, nem dos escravos nas colônias, nem das mulheres em qualquer lugar².

Nessa perspectiva de narrativa histórica, Palmério divide o texto em capítulos, o que imprime mais facilidade à leitura, pluralidade de informação e de conhecimento, além de conferir um caráter polifônico à construção dos discursos das mulheres no cotidiano histórico.

No prefácio, o jornalista apropria-se de um fato que envolve Francisco de Orellana e frei Gaspar Carvajal – cronista de uma expedição do fim de 1539. O autor apresenta o momento em que os expedicionários aportam em uma tribo indígena só de mulheres, as icamiabas – “mulheres sem marido”, na língua dos índios. A partir daí, desperta no leitor uma vontade dilacerante de mergulhar no nível incomensurável da cultura indígena, da religião, da geografia... Mas nenhum desses mergulhos se encerra em si mesmo: há uma preocupação em identificar a relação passado/presente no que tange ao tratamento dado às índias mulheres e à luta que elas ensejam para garantir o cumprimento de direitos nos conflitos políticos.

Das índias nas cercanias do Rio Nhamundá à guerreira Joana D’Arc, na França, retrata casos de cerimônias sagradas, de produção de amuletos da sorte, de bruxaria, entre outros, para compor o quadro das condições de vida das mulheres num processo paradoxal, em que muitas vezes “vozes, masculinidade e virgindade eram apenas cortina de fumaça. A questão era eminentemente política”³. A comandante militar francesa Joana D’Arc acabou virando apenas mais uma vítima da Guerra dos Cem Anos e do patriarcalismo dominante. Quatro séculos depois, canonizada pelo papa Bento XV, tornou-se a padroeira da França. Há outras menções feministas que também ganham relevância no prefácio: o posicionamento de Simone de Beauvoir; o conteúdo do Relatório Kinsey, do biólogo Alfred Kinsey; e referências religiosas a Eva e Adão, a Clara de Assis, a Rita de Cássia e à Virgem Maria.

Todos esses indicativos evidenciam a perspicácia e a capacidade de observação do autor, com o uso de um discurso lastreado na informação, na história, na argumentação, e lançando mão de recursos linguísticos como ironia,

2. Ibidem, s/p.

3. Ibidem, s/p.

metáfora, entre outros. A aproximação e a integração entre os gêneros literários ultrapassam as possibilidades de detalhamento do tema em questão. Há em todos os textos uma coerência e uma coesão que permitem a interpretação histórico-política e religiosa eximida de qualquer fragmentação discursiva.

O horizonte delineado nessa perspectiva coloca as empoderadas daquela época numa posição que incomoda e surpreende as sociedades, como forma de agressão ao *status quo*. Nos capítulos subsequentes, o jornalista utiliza-se de um recurso significativo para configurar sua narrativa analítica sobre o feminismo: faz dois recortes, um referente aos anos 1900-1990, e o outro a partir de 2000. No primeiro recorte, relativo ao ano de 1900, Dória elege figuras femininas emblemáticas. “Ó abre alas” é o mote para a apresentação de uma delas, a compositora, pianista e maestrina Chiquinha Gonzaga.

Em qualquer época dos seus trepidantes 87 anos, entre o Segundo Reinado escravocrata e a República Velha da tardia *belle époque*, nostálgica da escravidão, a compositora, pianista e maestrina Chiquinha Gonzaga (1847-1935) estava fazendo uma revolução⁴.

O preparo social e histórico desse fragmento fornece uma dimensão significativa de Chiquinha, à frente de seu tempo e com aspectos que abalavam os alicerces da “sagrada família”. A presença dessa realidade revolucionária contribui para o recurso intertextual usado pelo jornalista ao ressaltar o romancista Machado de Assis. Para ele, a Capitu de Machado, em *Dom Casmurro*, emerge como namoradina do Brasil: “Os olhos de ressaca de Capitu estão em alta até hoje”⁵. O livro, publicado no contexto do Realismo, ressoa na atualidade como forma de reflexão sobre mulheres hábeis, sinuosas, que procuram alcançar seus fins por meio de estratégias de enfrentamento de oposições ideológicas e políticas.

Aos chegar no ano de 1910, Dória parafraseia a interjeição “Ave, Palavra!”, da obra homônima de Guimarães Rosa⁶, para referir-se à trajetória da anarcossindicalista Juana Rouco Buela, oradora feminista internacional. Observa-se, neste momento, o poder da linguagem verbal e dos discursos como lugar de interpelação, de negociação e de denúncia em época de repressão, nos idos de 1917. Faixas, bandeiras, folhetos, textos publicados em revistas e livros compõem a esfera do processo heterogêneo de vozes ideológicas no papel decisivo de romper com as injustiças sociais e econômicas, sem cair no discurso panfletário, em meio à truculência policial. Nesse sentido, o campo semântico amplia-se e favorece a reflexão sobre ações humanas relacionadas ao direito das mulheres. Mesmo com esse teor anarquista e revolucionário, a narrativa adquire leveza nas analogias com o campo da moda, do cinema, da música e das “boas pinçeladas” da dupla Leolinda Daltro e Bertha Lutz.

Já o capítulo “Planeta Pagu” exalta a escritora Patrícia Galvão (Pagu), que se empenhou nas chamadas “causas identitárias, que hoje florescem no planeta, nas grandes batalhas políticas”⁷. Há um relato turístico sobre essa intelectual feminina que se enquadra na realidade brasileira como protagonista na luta contra os preconceitos sociais. Aqui se destacam, também, Tarsila do Amaral,

4. *Ibidem*, s./p.

5. *Ibidem*.

6. ROSA, João Guimarães. *Ave, palavra*. São Paulo: José Olympio, 1970.

7. *Ibidem*, s./p.

Anita Malfatti, outros nomes da literatura e das artes, além da cantora e dançarina Louise Smith e de Josephine Baker.

Nessa linha, como “Modelo revolucionária”, surge a ítalo-americana Tina Modotti – operária têxtil, atriz de teatro popular, fotógrafa e *femme fatale* do cinema mudo na Hollywood nos anos 1920. Apropriando-se de uma diagramação sustentada por posts, fotos e ilustrações diversas nos textos biográficos, literários e históricos, o autor elenca figuras de ativistas como Olga Benário, Eros Volúcia, Cecília Meireles, Carlota Queirós, Bidu Sayão, Carmen Miranda, Gilka Machado, Maria Bonita e Djanira, cada uma com suas particularidades discursivas, que envolvem o individual e o social num movimento contínuo sustentado pela palavra e pela linguagem para manter suas concepções, ideias e interlocuções.

Quanto à década de 1940, há um “desfile” de atrizes femininas, e Dória lhes atribui autoestima maior, como se as transformasse em atrizes da própria vida e da vida de toda a sociedade, o que vai “Muito além da realidade”. A médica alagoana Nise da Silveira ganha destaque com as características de mulher criativa e visionária. Dória reproduz uma declaração da ativista sobre si mesma:

“Não se cura além da conta. Gente curada demais é gente chata. Todo o mundo tem um pouco de loucura. Vou lhes fazer um pedido, vivam a imaginação, pois ela é a nossa realidade mais profunda. Felizmente, eu nunca convivi com pessoas muito ajuizadas”⁸.

Além da médica, existem também mulheres valentes aviadoras da União Soviética que participaram da Segunda Guerra. Para fechar esse cenário de 1940, o jornalista aponta dona Leocádia (mãe de Carlos Prestes), Clarice Lispector, Lina Bo Bardi e, na música, Marlene, Emilinha etc.

Mas é nos anos 1950, no “Samba-canção do amor demais”, que se vislumbra Dolores Duran, cantora e compositora que exerceu papel preponderante na música. A homenagem do autor é a construção de um texto mesclado de informações e versos poéticos de letras de músicas que exaltam o amor, como em “O negócio é amar”: “Tem gente que ama, que vive brigando/ E depois que briga acaba voltando...”, letra musicada por Carlinhos Lyra”⁹.

Esse texto informativo-poético ganha, em alguns momentos, um efeito humorístico construído por Palmério numa esfera subjetiva, que envolve valores éticos em atitudes que confrontavam o conservadorismo e as vicissitudes da época. Navegam, no rádio, Dalva e Elizeth Cardoso; no teatro, Virgínia Lane; nas letras, a escritora norte-americana Elizabeth Bishop; como também Vanja Orico entoando “Mulher rendeira”, Bibi Ferreira explodindo nos palcos, Martha Rocha no pódio da beleza; e o rádio ainda presente com a voz de Ângela Maria; além da televisão e dos jornais divulgando Maria Esther Bueno, Maysa e Elizeth.

O alcance artístico do autor, ao enunciar um planejamento cronológico artístico, legitima o uso da palavra em ação, em movimento, na função ambígua, na construção de um elo mais efetivo entre o escritor e o leitor para apresentar essa galeria de mulheres fortes na sociedade mundial.

8. Ibidem, s./p.

9. Ibidem, s./p.



Figura 2: Leila Diniz enfrenta os poderosos: a emancipação do corpo feminino

Em “À prova de escândalos”, põem-se à vista desdobramentos da sobrevivência de Leila Diniz a episódios divulgados na mídia, com ecos na política relativos a família, censura e golpe. Diário não se exaure na análise do caso de Diniz e, nessa perspectiva, os aspectos de rebeldia e coragem se estendem em Rita Lee, Valentina Tereshkova e Luz Del Fuego; enquanto, no ano de 1967, a sociedade convive com a perseguição de educadoras do Rio de Janeiro e de São Paulo, em razão dos discursos sobre sexo nas escolas, e com a denúncia de Ligia Doutel sobre um projeto ambiental. Esses fatos são enunciados em posts com textos curtos e informativos, e há uma preocupação em alertar o leitor sobre problemas que se perpetuam na maioria das sociedades, mas são combatidos por mulheres audaciosas e comprometidas com a causa política. No mesmo percurso linguístico, outras figuras se destacam, como Thereza Goulart, Carmen da Silva, Maura Cançado, Elis Regina, Niomar Sodré e Hilda Hilst, a fim de construir mais uma página informativa.

Valendo-se da sequência factual e histórica, o jornalista expõe mais um contundente retrato social: “Os anos de 1970”. As páginas dedicadas a esse período trazem, novamente, textos curtos, em linguagem objetiva e com alternância de vozes do próprio autor, para argumentar, narrar, informar e corroborar o ambíguo quadro sociopolítico em época de ditadura. Mulheres guerrilheiras, fortes, batalhadoras e ativistas assumem novamente o protagonismo na narrativa. Desfilam, aqui, Dina da Conceição, Rachel de Queiroz, Zuzu Angel, Arethusa Silva, Lucélia Santos, Mãe Menininha, Jane Fonda, Katharine Graham, Inês Romeu, entre outras.

A reportagem inspiradora de Carlos Azevedo, na revista *Doçura*, sobre o assassinato da empresária mineira Eloísa Ballesteros é o mote do capítulo “Fera ferida”, referente ao momento político da década de 1980. O jornalista intenta catalisar a percepção da eclosão dos diferentes temperamentos masculinos nos casos de feminicídio. Faz veemente crítica ao fato de a revista *Doçura* não ter

circulado em Minas por nepotismo. Após dar ênfase ao feminicídio, volta-se para a música, com Cláudia; para a TV, com Rose Nogueira e Marta Suplicy; e para a política, com Luiza Erundina, que surpreendentemente derrota, em seu percurso ativista, o malufismo, o quercismo e o janismo. Ademais, a índia caiapó Tuíra rouba a cena na narrativa: Dória encerra o capítulo relatando o inegável valor histórico dessa mulher, cuja ação desencadeou o 1º Encontro dos Povos Indígenas do Xingu e, conseqüentemente, reforçou a luta desse povo pela legitimidade de seu direito sobre a terra. Destaca-se também Joênia Wapichana, a primeira brasileira de origem indígena formada em direito a exercer a profissão.

Então surgem, nesse discurso empoderado feminino, “Os anos 1990”. Com textos um pouco mais densos, mas com leveza da linguagem, emerge a narrativa histórica sobre Getúlio Vargas. O autor denuncia a participação significativa de Alzira Vargas como atriz na cena política. Num relato subsequente, na mesma linha analítico-histórica, revela-se Rigoberta Menchú, índia guatemalteca, veterana na luta pelos direitos humanos. Marina Silva, Marisa Monte, Gisele Bündchen e Fernanda Montenegro também são inseridas nesse espaço com apreço e cuidados que encantam leitores com diferentes visões.

A frase “A paz invadiu o coração de Zilda Arns” indica o início do segundo recorte da análise sobre a mulher no livro de Palmério Dória, a partir do ano 2000. As reflexões feitas até aqui reforçam o êxito das ações femininas nas sociedades, o que significa dizer que há um olhar em direção ao presente na perspectiva de interiorização dos conflitos sociais que envolvem políticas públicas embasadas na dialética subjetividade/objetividade.

Entre 2000 e 2018, o jornalista ratifica o teor biográfico-histórico do texto. Há um recurso parafrástico com o objetivo de manter um sentido temático comum nos vários campos explorados, mas existe também uma preocupação com a indicação de um novo sentido, em um processo polissêmico, visando ao encadeamento das estratégias de ativistas – como as de Zilda Arns nas práticas solidárias, a garra da jogadora Marta, o enfrentamento da violência contra a mulher por Maria da Penha, o heroísmo da baiana Anna Nery, a militância da argentina Estela de Carlotto, a performance da atriz e professora Maria Alice Vergueiro no YouTube, bem como a atuação de Ausonia Donato nas áreas da saúde e da educação.

O autor dedica um espaço relevante, também no ritmo polissêmico e parafrástico, para discorrer sobre a ex-presidente Dilma Rousseff. Percebe-se, nesse momento, um encadeamento verbal que prioriza a participação significativa na política e no processo democrático dessa ativista. Dória acentua toda a representação da figura feminina em dissonância com o descaso das autoridades em relação aos direitos garantidos pela Constituição e a oportunidade de o povo brasileiro conhecer a trajetória da primeira mulher presidente do Brasil.

A ganhadora do Nobel da Paz em 1972, a liberiana Leymah Gbowee, e a rainha do Ndongo e do Matamba, Njinga a Mbande, também recebem, do escritor, destaque pela participação política em suas respectivas sociedades.



Figura 3: Marielle Franco: o assassinato do corpo não mata as ideias, outras mulheres virão por elas

Ao longo das enunciações, Palmério demonstra maestria analítica, o que garante a continuidade da leitura, estando sempre preocupado em manter a interação com o leitor e o tom crítico. A escolha léxico-semântica revela o sentido de indignação e de exaltação da força feminina no âmbito socioeconômico.

Em relação a fatos mais recentes, há novos posts para destacar Amy Winehouse, Clara Charf, a ocupação das escolas paranaenses, a morte da heroína russa Major Nadezhda, o prêmio da fotógrafa Elvira Alegre, o bicentenário de Karl Marx e a atuação de sua filha e ativista Eleanor Marx, a morte da americana Naomi Parker, ícone das trabalhadoras durante a 2ª Guerra Mundial, a ativista transexual brasileira Linn da Quebrada, as atletas Jacqueline Silva e Sandra Pires, a ativista Sandra Davis, o episódio de racismo de William Waack e a consequente revolta das mulheres, principalmente, e a reação de Madonna quanto à vitória de Trump.

No capítulo final, Marielle Franco desponta como símbolo global.

Marielle era negra, pobre, favelada. Neta de um retirante da Paraíba, gostava de se dizer cria da Maré. Foi ali, no bairro com a segunda maior taxa de analfabetismo do Rio, que ela começou a lutar para não virar esteticista¹⁰.

A ativista lutava veementemente contra as injustiças, a desigualdade e as ações veladas do poder público sobre a manutenção do status quo. Dória destaca a participação significativa da socióloga de 38 anos na política brasileira, e há no texto uma argumentação segura, com pormenores realistas e o histórico da condição dos negros em âmbito nacional. O autor acrescenta a opinião de outros jornalistas, de Frei Betto, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e, para finalizar o livro, versos do poema “Memória”, de Carlos Drummond de Andrade: “As coisas findas,/ muito mais que lindas,/ essas ficarão”¹¹.

Das índias icamiabas a Marielle, revelam-se perfis que configuram a possibilidade da erradicação dos problemas referentes às mulheres na arena

10. Ibidem, s./p.

11. Ibidem, s./p.

sócio-histórica do Brasil e do mundo. Palmério Dória e Alan Maia, em um percurso verbal e estético, conseguem mostrar ao leitor o romantismo e a essência do trabalho das ativistas, num esquema que desemboca na realização de lutas sociais. O incisivo poder das palavras, no livro, revela-se por meio da informação, da poesia, da notícia jornalística, da argumentação e de vários gêneros discursivos, com a capacidade de construção de sentidos tais que podem mascarar a realidade, mas também denunciar e revelar as vicissitudes sociais.

Empoderadas é um livro para ser lido e tornar reconhecíveis as armadilhas históricas que podem ser combatidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DÓRIA, Palmério. **Empoderadas**: mulheres eternas, corpo a corpo com a vida. São Paulo: Geração Editorial, 2018.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Da palavra ao discurso: história e literatura**. São Paulo: Ática, 1995.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 1991.

JACOB, Maria Marta. **Infância na arena das palavras**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: ECA-USP, 2002.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ROSA, João Guimarães. **Ave, palavra**. São Paulo: José Olympio, 1970.

Identidade e alteridade em *Gabriel e a montanha* e *Sem teto nem lei*

Maria Ignês Carlos Magno

Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi.

E-mail: unsigster@gmail.com

André Gustavo de Paula Eduardo.

Doutorando em Comunicação pela Universidade Anhembi Morumbi e mestre em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).

E-mail: agpe13@yahoo.com.br

Resumo: Esta resenha objetiva comentar os filmes *Gabriel e a montanha*, de Fellipe Barbosa, e *Sem teto nem lei*, de Agnès Varda, e promover uma reflexão sobre os conceitos de *identidade* e *alteridade* por meio da comparação dos filmes – que contêm aspectos narrativos semelhantes, já que os protagonistas de um e outro são viajantes; porém, a viagem e o caminhar trazem sentidos bastante distintos, os quais interessam a esta resenha.

Palavras-chave: cinema brasileiro; *Gabriel e a montanha*; identidade; alteridade; *Sem teto nem lei*.

Abstract: This review aims to comment on the movies *Gabriel e a montanha*, directed by Fellipe Barbosa, and *Vagabond*, directed by Agnès Varda, and promote a reflection about the concepts of *identity* and *otherness* by comparing the movies – which contain similar narrative aspects, since the main characters of both movies are travelers; however, the path and the journey convey quite distinct significances, which are of interest for this review.

Keywords: Brazilian cinema; *Gabriel and the mountain*; identity; otherness; *Vagabond*.

1. FELLIPE BARBOSA E O JOGO DAS APARÊNCIAS

É provável que o nome de Fellipe Barbosa tenha de fato alcançado a repercussão que hoje tem após o sucesso de *Gabriel e a montanha* (2017), sobretudo entre a crítica de cinema francesa. Após o lançamento de *Domingo* (2018), o sucesso do cineasta deve prosseguir; mas vale desde já lembrar sua trajetória, a fim de mostrar sua afinidade por determinados temas e uma maneira, por assim dizer, singular de filmá-los. A amizade e o apreço com os personagens costumam surgir dotados de uma conflituosa ambivalência, um jogo de aparências no qual o diretor parece “abandonar” seus personagens a fim de permitir ao máximo que fiquem próximos ao juízo dos espectadores. Mas é claro que isso não o inocenta, nem seu olhar nem sua câmera, e podemos concluir que esse jogo é o centro do processo criativo de Barbosa, ou seja, permitir alguma dose de distanciamento a fim de estudar os movimentos de seus personagens.

Percebe-se que Barbosa gosta de se inspirar em figuras próximas, pessoas queridas, amigos – já foi assim com seu curta *Beijo de sal* (2007), baseado no encontro com um amigo. Seu primeiro longa-metragem, *Laura* (2011), é um documentário sobre uma amiga – brasileira nascida na Argentina – que vive em Nova York e cuja principal ocupação é “caçar” celebridades, infiltrar-se em festas e conhecer atores ou cantores famosos. No que poderia soar como um desfile de futilidades, o interesse do filme se debruça sobre a banalidade do gesto e a falta de qualquer aspecto *especial* sobre este mundo. *Laura*, de certa maneira, é estudada com a curiosidade antropológica de Barbosa. Já *Casa grande* (2014) traz uma família de classe média alta da Barra da Tijuca (RJ), arruinada financeiramente, mas que não mede esforços para manter o que resta das aparências antigas. Embora mal tenham dinheiro para o transporte do filho à escola, tentam manter os luxos especiais e a empregada confinada em seu *quartinho*.

No universo de Fellipe Barbosa, os personagens se movimentam em um jogo de simulacros e simulações, ou seja, um universo de aparências, que inclusive podem parecer, por assim dizer, *reais* – algo que Baudrillard¹ definiria como aquele mundo no qual a referência desapareceu, dando lugar ao recurso da simulação e da volatilidade. Uma vez que não há mais a “curvatura do real, nem a da verdade”, estaríamos numa era de simulação, com a “liquidação de todos os referenciais” e sua consequente “ressurreição artificial no sistema de signos”². Observemos que o uso da expressão *liquidação* por parte de Baudrillard nada tem de fortuito, em intimidade com a *liquidez* da modernidade evocada por Bauman³.

Em *Laura*, *Casa grande* e *Gabriel e a montanha*, *fingir* ou *parecer* importam mais do que *ser*, ou ainda: se confundem com *ser* – seja em *Laura*, com a heroína determinada a preencher sua vida se misturando a celebridades, como se, misticamente, adquirisse as características mágicas dos famosos que conhece; seja na *casa grande* que só se sustenta enquanto imenso espaço, dotado de conforto e de uma *jacuzzi*, num esforço de manter a aparência de *ser rico*, algo mais importante do que ter a riqueza de fato; ou em *Gabriel*, que concebe uma África repleta de clichês de *cartoons* e interage com ela enquanto estereótipo, num processo em que a alteridade cede espaço à vaidade e a seus preconceitos pessoais.

1. BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio d'Água, 1991. p. 9-10.

2. *Ibidem*, p. 9-10.

3. BAUMAN, Zygmunt. *A vida fragmentada: ensaios sobre a moral pós-moderna*. Lisboa: Relógio d'Água, 1995.

O foco destas páginas reside em *Gabriel e a montanha*, na reconstrução da jornada do protagonista – inspirado em um amigo seu, cuja rota e destino trágico de fato ocorreram – e em sua relação com os habitantes que conhece e com o espaço que visita, estudado aqui à luz de autores afeitos à compreensão da pós-modernidade, tais como Baudrillard⁴ e Bauman⁵ (mas também sob a óptica de outras contribuições, como a noção de “sociedade de desempenho” trazida por Byung-Chul Han⁶). A comparação com *Sem teto nem lei*, longa-metragem de Agnès Varda de 1985, se dá como algo quase inevitável, não apenas pelas diversas semelhanças com o filme de Felipe Barbosa, mas porque o processo de comparação permite desnudar as percepções tão distintas dos protagonistas de ambos os filmes.

2. GABRIEL E O MUNDO AO SEU REDOR

Gabriel e a montanha principia com o capítulo “Quênia”⁷. Lá, Gabriel⁸ é chamado *mzungu*, “homem branco”. “Homem simples e sociável”, descreve o amigo queniano, que depois batizaria o filho com o nome de Gabriel. Tudo nele, no começo, inspira simpatia. Brinca com crianças. Ganha uma espada e o respeito dos amigos do povo *masai*. E desde já se veste com roupas caricatas, tribais, a espada e o cajado. O visual aqui já configura um elemento de simulacro: é como se a roupa o transformasse num *masai*, num queniano tribal. Logo ficará claro que a indumentária serve apenas a ele, para participar, na condição de turista (embora se considere “viajante”), daquilo que julga ser o dia a dia no local. Uma espécie de *alteridade forçada*. Gabriel não parece ver complexidade ou nuances nos *masai*, que formariam uma unidade exótica. Pretende viver num mundo distinto, não naquele afeito ao hiperespaço pós-moderno⁹ que contamina todo lugar. Afirma ter encontrado uma “alma da África”, como se houvesse tamanha pureza e homogeneidade em um continente tão grande, lugar pertencente às “culturas híbridas do pós-colonialismo”¹⁰. Em mundo contemporâneo marcado por êxodos e refúgios, Gabriel é o viajante que escolhe, como *turista*, sempre à vontade: não precisa de uma senha de adaptação, como o imigrante, mas antes escolhe assumir uma espécie de *identidade temporária*, essa *alteridade* descrita anteriormente, mas com um olhar por vezes autoritário, como que superior aos demais. Um amigo do Quênia o “batiza” como Lemayan, “o mais abençoado”, apelido que descreve nas cartas à família: “tô muito *roots*”. Acredita viajar de forma “sustentável” e doa parte de seus recursos à gente local, que o acolhe.

Não demora muito para Gabriel (ou Lemayan) mostrar outras facetas. Sob a veste tribal há um caráter autoritário e competitivo. Sobe o Kilimanjaro e se apressa a tirar fotos, como o sujeito de *desempenho*, na definição de Byung-Chul Han¹¹. Quer sempre superar a natureza, pouco importando as adversidades. Tem lesões nos olhos por não querer usar óculos escuros em meio à neve, já anunciando a tragédia futura. A fotografia surge como personagem fundamental em *Gabriel e a montanha*, pois é outro elemento de simulacro que reproduz

4. BAUDRILLARD, op. cit.

5. BAUMAN, op. cit.

6. HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2017.

7. GABRIEL e a montanha. Direção: Felipe Barbosa. Intérpretes: João Pedro Zappa, Caroline Abras, Leonard Siampala, John Goodluck, Alex Alembe, Rashidi Athuman, Luke Mputa, Rhosinah Sekeleti et al. Rio de Janeiro: Gamarrôsa Filmes; TV Zero, 2017. (131 min), son., color.

8. Interpretado por João Pedro Zappa. A namorada de Gabriel, Cristina, é vivida por Carolina Abras.

9. Em referência à expressão de Fredric Jameson: GUPTA, Akhil; FERGUSON, James. Mais além da “cultura”: espaço, identidade e política da diferença. In: ARANTES, Antonio (org.). *O espaço da diferença*. Campinas: Papius, 2000. p. 31.

10. BAUDRILLARD, op. cit., p. 33.

11. HAN, op. cit.

uma memória de sucesso, de bom *desempenho*. Alcançar o cume só faz sentido se houver uma máquina fotográfica por perto. *Ser e parecer* têm as fronteiras erodidas, são uma só substância: sem as fotos, numa sociedade competitiva, o esforço teria sido nulo, ou apenas uma experiência pessoal.

Já no segundo capítulo, “Tanzânia”, entra em cena a namorada, Cristina, que viaja à África. Gabriel lhe explica o vestuário exótico – é a única figura com vestes tribais no aeroporto – e o sentido da espada que ganhou, sempre como comprovação de *status*. Começam as rusgas com um dos guias, pois Gabriel quer ver gnus¹², o que estava fora do roteiro: “estou pagando”. Gabriel e Cristina almoçam com um casal, moça dinamarquesa e rapaz africano, que não consegue entrar na Europa – ao contrário de Gabriel, que se regozija: “A Dinamarca é meu segundo país”. Daí, “Lemayan” já saiu de cena, e emerge uma figura notavelmente ególatra. Quando percebe que o guia se confundiu na hora da cobrança, ensaia uma agressão física. Terminam por ver os gnus, com um clima péssimo. Diminui Cristina todo o tempo, pois esteve em universidade e colégios “*tops*”. Afirma “odiar” os EUA, embora esteja às vésperas de se mudar para Los Angeles. E explica sua presença no continente africano porque quer “trabalhar com pessoas que realmente precisam” – nasceu e vive no Brasil, mas não experienciou a pobreza em seu país e, como turista, fetichiza a miséria.

No capítulo “Zâmbia”, passa horas realizando o *download* de suas fotos. Por conta disso Cristina perde o passeio com elefantes, e ele perde o *bungee jump*. No quarto e último capítulo, “Malawi”, Cristina já se foi. Com as mãos machucadas, Gabriel insiste em subir a montanha Mulanje, embora o guia alerte que não há tempo. Pouco importa. Gabriel usa sandálias e não tem equipamento apropriado. Novamente, a fotografia surge em momento chave, quando, no meio do caminho, ele pede ao guia para fotografá-lo enquanto pula de uma altura considerável em um lago. Como o guia errou o tempo da foto, Gabriel terá que pular outras vezes. A experiência não vale nada sem o registro dela. Em certo sentido, a experiência de se atirar de um rochedo na água vale menos que o registro fotográfico que será exibido em redes sociais, marca típica de uma sociedade de *desempenho*, na qual todos os aspectos, do trabalho ao lazer, devem culminar em processo de autocoerção e busca incessante por certa noção de sucesso. Gabriel, em alguma medida, é o sujeito narcisista da contemporaneidade e, portanto, busca menos a experiência em si do que o autojúbilo; a ideia de *alteridade* para ele não funciona. Ou talvez funcione o que chamamos anteriormente de *alteridade forçada*, uma simpatia que também se afirma enquanto simulacro.

A falta de relação com o outro provoca acima de tudo uma crise de gratificação. A gratificação como reconhecimento pressupõe a instância do outro ou do terceiro. O narcisista não está afeito a experiências, ele quer vivenciar a si mesmo [...]. A coação de desempenho força-o a produzir cada vez mais. Assim, jamais alcança um ponto de repouso da gratificação. Vive constantemente num sentimento de carência e de culpa. E visto que, em última instância, está concorrendo consigo mesmo, procura superar a si mesmo até sucumbir¹³.

12. Mamífero africano de porte grande.

13. *Ibidem*, p. 83-86.

Daí decorre, segundo Han, o fato de o sujeito na sociedade de *desempenho* tender ao esgotamento, *burnout*. “O sujeito de desempenho se realiza na morte. Realizar-se e autodestruir-se, aqui, coincidem”¹⁴. Após acusar o guia de “preguiçoso”, termina por seguir viagem sozinho, até se perder e morrer, provavelmente de hipotermia. Reside no filme de Fellipe Barbosa uma teleologia moralista, e não uma suposta “neutralidade” do olhar: Gabriel morrerá e é o único culpado por isso: apressado, mal equipado, desconfiado, arrogante, presunçoso, autoritário, diminui os guias, “preguiçosos”, e menospreza a natureza local.

Durante sua jornada, Gabriel busca a todo momento uma aldeia que não existe, um africano tribal e caricato cujo modelo se inspira nos clichês da mídia, e haverá estranhamento quando não encontrar os pressupostos caricaturais. Beatriz Sarlo¹⁵ aponta uma tendência, mesmo entre culturas camponesas, a esse processo de *contaminação*. As culturas por definição são *híbridas*, distintas de um longínquo hermetismo que caracterizaria as tribos isoladas, os povos com pouco contato entre si. Gabriel, moldado num mundo pós-moderno, não compreende o alcance desse processo e sua expressão, em qualquer parte do mundo à qual vá. Se as culturas populares “não escutam mais, como voz externa privilegiada, as autoridades tradicionais”¹⁶, nosso herói não entende isso. Procura um mundo que não existe mais e tem a certeza pedante de tê-lo encontrado.

As identidades tradicionais eram estáveis ao longo do tempo e obedeciam a forças centrípetas que operavam tanto sobre os traços originais quanto sobre os elementos e valores impostos pela dominação econômica e simbólica. Hoje, as identidades atravessam processos de “balcanização”; vivem um presente desestabilizado pela desaparecimento de certezas tradicionais e pela erosão da memória [...]. Essa trama de vínculos cara a cara, em que princípios de coesão pré-modernos fundavam autoridades tradicionais, dispersou-se para sempre. As velhas estratégias já não podem soldar as bordas das novas diferenças¹⁷.

Gabriel, portanto, *idealiza* o homem africano, como se esquecesse do mundo radicalmente interconectado em que vive. Sua limitada compreensão do processo faz com que continue boa parte de sua viagem a se vestir como um guerreiro tribal, carregando a espada que ganhou de presente e destoando, assim, dos demais moradores locais, vestidos com jeans e roupas menos exóticas. Os africanos são, pois, objetos para ele.

Da mesma forma argumenta, para a namorada, que está na África para conhecer a pobreza de perto. Ex-aluno da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), orgulhoso de ter estudado nas “melhores escolas do Brasil”, afirma querer “fazer algo” pelos pobres globais – em algum momento terá lhe ocorrido que a pobreza está em toda parte em seu próprio país? Gabriel responde a um mecanismo de clichês no qual o africano, além de tribal, seria uma espécie de miserável *por vocação*. À sua maneira, atribui-se uma missão, uma espécie de *fardo do homem branco* particular. Seu olhar é colonial e sua ajuda é um gesto de piedade para com pessoas que, segundo sua visão, o admiram pelas esmolas que dá. Anuncia ter penetrado na “alma da África”, mas basicamente se movimenta no espaço compreendido por Akhil Gupta e

14. *Ibidem*, p. 83-86.

15. SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. p. 101.

16. *Ibidem*, p. 102.

17. *Ibidem*, p. 105.

James Ferguson como pertencentes “às culturas híbridas do pós-colonialismo” – nesse hiperespaço pós-moderno, já mencionado anteriormente.



Fonte: Gabriel e a montanha (2017)¹⁸.

Imagem 1: Gabriel e sua indumentária tribal

Angustiado com a incerteza de realizar ou não sua pós-graduação em Los Angeles, Gabriel busca um mundo que idealiza e fantasia, reafirmando em suas cartas e conversas uma espécie de “dom”, seu talento para a compreensão dos mais necessitados, como se fosse um ente superior – se não é, ao menos olha para todos com ares de superioridade. Menino rico do Rio de Janeiro, é a típica personalidade que se considera *interessante*: o homem dotado de capital cultural e, portanto, de um caleidoscópio que o permite enxergar o que pobres mortais e mortais pobres não veem. Seu capital será em primeiro lugar o dinheiro de sua família; mas este será sempre encoberto por seu *capital cultural*, conforme observação de Jessé Souza¹⁹: seus bens reconhecidos e admirados são bens imateriais, como “prestígio, reconhecimento, respeito, charme ou beleza”; dinheiro, beleza, cultura e conhecimento são percebidos como algo exterior ao sujeito, sendo necessário “desenvolver estratégias que transformem o dinheiro em expressão de algo inato e interno ao sujeito”: Gabriel é *interessante* porque teria em si mesmo uma “distinção inata e não comprada com dinheiro”. Se realiza tantas viagens, fala idiomas distintos e conhece países, é por mero “acaso feliz” e não por possuir dinheiro²⁰.

3. O TURISTA E O VAGABUNDO

Houve quem enxergasse semelhanças entre *Gabriel e a montanha* e *Sem teto nem lei* (*Sans toit ni loi*, 1985), de Agnès Varda. E não seria incompreensível se houvesse alguma acusação de plágio por parte de Felipe Barbosa devido não apenas à semelhança das histórias, mas a determinados expedientes narrativos escolhidos em um e outro filme, que se mostram muito parecidos. Logo de início, em ambos, encontramos trabalhadores pobres – na África e na França, que é ambiente de *Sem teto nem lei* – e começa toda a especulação acerca das mortes, com diversos depoimentos em *voice over*. O esquema de realizar o filme como um grande *flashback* tem espaço nos dois filmes, com ligeira diferença:

18. GABRIEL..., op. cit.

19. SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017. p. 93-94.

20. *Ibidem*, p. 93-94.

em *Gabriel*, ouvimos as lembranças sobre o protagonista após a partida do mochileiro brasileiro. Em *Sem teto*, há mais fragmentação e *vaivéns* temporais, mas o mecanismo é o mesmo.

No entanto, mais que as semelhanças, interessam aqui as diferenças entre os protagonistas, figuras diversas cujas jornadas possuem propósitos radicalmente distintos.

Mona²¹ é o nome da jovem encontrada morta logo de início. Assim como Gabriel, está para cima e pra baixo com uma mochila, porém não sai de seu país, a França. E jamais deixa claro por que está viajando: afinal, sequer poderíamos chamar seu percurso de “viagem”, pois temos uma figura altamente ensimesmada que simplesmente vive como andarilha. Ao contrário de Gabriel, não celebra grandes feitos, não tem recursos, fala pouco, não tem destino. Dorme ao relento com uma barraca velha. Acampa no frio, eventualmente se relaciona com alguém que conhece na estrada, numa estadia em algum canto ou durante uma carona – esses personagens trarão a memória da moça, sem, no entanto, conseguir decifrá-la. Mona nunca está disposta ao trabalho, embora se empregue vez ou outra para obter abrigo, comida e algum dinheiro. Quase um *Bartleby* ambulante, que “prefere não fazer”. Se Gabriel está imerso no *desempenho* apontado por Byung-Chul Han, Mona é o oposto: é como o *Bartleby* de Herman Melville, que “não suporta o imperativo pós-moderno, de começar a abandonar o eu”²². Mona, à semelhança de *Bartleby*, é uma “figura sem referência para consigo mesmo ou algo outro” e sente-se mal com o “excesso de positividade ou de possibilidade”²³, no limiar da aparência entre uma “garota comum” e uma maltrapilha. Não tem planos nem rumo, apenas vaga. Em dado momento, torna-se amiga de um imigrante muçulmano que, com seus conterrâneos, surge como párias do país. É uma dica importante, pois o vagabundo seria o pária da modernidade, segundo Bauman²⁴. Em alguma medida, Mona é uma espécie de apátrida por vocação. Vaga pelas estradas, como uma nômade sem povo, solitária, em uma “versão mais radical”, sem aspiração de encontrar uma pátria, mas feliz justamente por não ter uma²⁵. Gabriel, ainda que não goste da expressão, é turista – ao contrário da andarilha Mona em sua *vagabundagem*.

Em primeiro lugar, o equilíbrio entre factores de “repulsa” e “atração” inclina-se pesadamente, no caso do vagabundo, para o lado da “repulsa”, mas, para o da “atração”, no caso do turista. O turista desloca-se com um propósito (ou assim pensa deslocar-se). Os seus movimentos fazem-se antes do mais “a fim de”. [...] O turista nasceu em nós da insatisfação incessante e do desejo de contraste. Nunca nos convencemos de ter experimentado as coisas com intensidade bastante; temos sempre uma consciência surda que nos diz que as nossas experiências poderiam ter sido melhores²⁶.

Como *turista*, Gabriel procura “uma sensação rejuvenescedora e tonificante, que mistura um vago aroma de perigo com uma impressão de salvação”²⁷. “No mundo do turista, o estranho está domesticado, já não apavora, e o horror faz parte de um pacote comprado com garantias. O mundo parece portanto infinitamente confortável, infinitamente obediente aos desejos e fantasias do turista”²⁸. Mona está na

21. Interpretada por Sandrine Bonnaire.

22. HAN, op. cit., p. 62.

23. *Ibidem*, p. 62-63.

24. BAUMAN, op. cit., p. 100.

25. CANCLINI, Néstor. **O mundo inteiro como lugar estranho**. São Paulo: Edusp, 2016. p. 69.

26. BAUMAN, op. cit., p. 101.

27. *Ibidem*, p. 102.

28. *Ibidem*, p. 102.

categoria do *vagabundo*, ainda conforme Bauman, essa “praga da modernidade”²⁹. Ao contrário do turista ou de um nômade, o *vagabundo* escapa ao controle.

O que tornava o vagabundo tão assustador era a sua aparente liberdade de se deslocar e de escapar assim à rede de controle anterior, de base local. Pior ainda, os movimentos do vagabundo eram imprevisíveis: ao contrário do peregrino ou, sob o aspecto que aqui nos importa, do nômade, o vagabundo não tem destino marcado. Não se sabe para onde irá a seguir, porque ele próprio o não sabe ou isso não o preocupa muito³⁰.

Por fim, Gabriel se perde no ambiente selvagem e morre; Mona está eternamente perdida e deslocada na civilização. O primeiro, *turista*, acredita viver uma jornada espiritual, alimentada pelo contato com culturas diferentes, por conta do apelido sagrado que ganhou, além de sua espada e seu cajado tribais. Mona é a viajante indesejável, cujo propósito interno bem poderia ser, digamos, uma espécie de “viagem espiritual”. *Sem teto nem lei* não traz pistas, pois nunca sabemos quem de fato é a estranha viajante. Desse mistério advém uma beleza mística: “Estrangeiro aqui como em toda parte”, como dizem os versos de Fernando Pessoa.



Fonte: Gabriel e a montanha (2017)³¹.

Imagem 2: Gabriel, encontrado morto, próximo a um rochedo



Fonte: Sem teto nem lei (1985)³².

Imagem 3: Mona, morta em uma vala, após tentar fugir do frio

29. BAUMAN, op. cit., p. 99.

30. Ibidem, p. 100.

31. GABRIEL..., op. cit.

32. SEM TETO nem lei. Direção e roteiro: Agnès Varda. Intérpretes: Sandrine Bonnaire, Macha Méril, Stéphane Freiss et al. Paris: Ciné Tamaris, 1985. DCP (105 min), son., color., 35 mm. Título original: Sans toit ni loi.

4. DESFECHO

As errâncias da personagem de Agnès Varda possuem a marca da inadaptabilidade. Ela foge, apenas foge. Terá na morte obtido uma fuga perfeita? Gabriel, ao contrário, porta-se como desbravador e possui algo de autoritário e colonial. Tanto *Gabriel e a montanha* quanto *Sem teto nem lei* permitem uma série de reflexões acerca do homem contemporâneo, bem como do problema da identidade e a da alteridade. Sabemos que Gabriel pratica *turismo*, embora com verniz de iluminação espiritual. Mona é a viajante sem rumo num mundo hostil, sem laços, família ou amigos: assume a radicalidade da peregrinação, na qual a moradia fixa é o próprio ato de peregrinar. É uma pária, sem dúvida: não pertence ao mundo do consumo nem tampouco à *sociedade de desempenho*, fenômeno recente – como se sua jornada, ainda que pareça inócua, revelasse o sentido maior de preservar sua liberdade, seu valor supremo. Participa tangencialmente do mundo, vivendo dos restos. Com encaixá-la num mundo de simulacros? Mona parece avessa a isso, pois não tem obrigações ou “máscaras” sociais. A *vagabundagem* existe como reafirmação radical da individualidade, mesmo que às custas da misantropia ou até mesmo da falta de proteção social que isso implica (não tem dinheiro, vive de rápidos trabalhos miseráveis, dorme ao relento, sofre com o frio, é abusada sexualmente em algum momento do filme). Mas não está insatisfeita com essa vida. Atua, assim, como antípoda de Gabriel, que conhece todos os continentes mas penetra pouco na essência deles. É curioso que o diretor e roteirista Fellipe Barbosa dedique o filme ao amigo Gabriel, pintado aqui como infantil e autoritário. Talvez seu intento fosse o de não o eximir de suas falhas, que são, em alguma medida, as falhas de todo ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. **A vida fragmentada**: ensaios sobre a moral pós-moderna. Lisboa: Relógio d'Água, 1995.

CANCLINI, Néstor. **O mundo inteiro como lugar estranho**. São Paulo: Edusp, 2016.

GABRIEL e a montanha. Direção: Fellipe Barbosa. Intérpretes: João Pedro Zappa, Caroline Abras, Leonard Siampala, John Goodluck, Alex Alembé, Rashidi Athuman, Luke Mpata, Rhosinah Sekeleti *et al.* Rio de Janeiro: Gamarosa Filmes; TV Zero, 2017. (131 min), son., color.

GUPTA, Akhil; FERGUSON, James. Mais além da “cultura”: espaço, identidade e política da diferença. *In*: ARANTES, Antonio (org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

SEM TETO nem lei. Direção e roteiro: Agnès Varda. Intérpretes: Sandrine Bonnaire, Macha Méril, Stéphane Freiss *et al.* Paris: Ciné Tamaris, 1985. DCP (105 min), son., color., 35 mm. Título original: Sans toit ni loi.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

Haikai, a poética da intensidade e da percepção

Arlindo Rebechi Junior

Docente da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação-Unesp. Doutor em Literatura Brasileira pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: arlindo.rebechi@unesp.br

Resumo: Este breve artigo tem o propósito de apresentar a poesia japonesa conhecida como *haikai*. Seu principal mestre foi Matsuo Bashô (1644-1694), responsável por dar um novo estatuto ao *haikai* ao criar uma escola chamada *Shômon*, em que formou muitos discípulos.

Palavras-chave: Matsuo Bashô; poesia japonesa; *haikai*.

Abstract: This short article has the purpose of presenting the Japanese poetry known as *haikai*. Its most prevalent representative was Matsuo Bashô (1644-1694) and he was responsible for providing a new status to the *haikai*, creating a school called *Shômon* where he made many disciples.

Keywords: Matsuo Bashô; Japanese poetry; *haikai*.

Haikai é simplesmente o que está acontecendo aqui, agora.

Matsuo Bashô¹

1. HAIKAI: A PEQUENA COMPOSIÇÃO POÉTICA JAPONESA

Para compreender a forma poética do *haikai*, é preciso levantar seus antecedentes. Presente de maneira central na poesia japonesa de tradição clássica, o *tanka*, é uma espécie de poema curto cuja composição métrica segue o esquema 5-7-5-7-7, alternando seus versos ora com cinco sílabas, ora com sete sílabas. Ao longo do tempo, acentuou-se no *tanka* uma divisão entre os três primeiros versos (o terceto 5-7-5) e os dois últimos (o dístico 7-7), respectivamente a estrofe de cima (*kami-no-ku*) e a estrofe de baixo (*shimo-no-ku*).

Desse terceto de 17 sílabas, a parte superior do *tanka*², é que se originou o *haikai*. Um dos principais críticos e tradutores de *haikai* no Brasil, Paulo Franchetti, comenta sobre como a forma do *tanka* começa a constituir a tradição chamada *renga*:

Nos *tanka* é raro que a relação entre as estrofes apresente um claro nexos lógico. Os poemas em que isso se dá são usualmente considerados de segundo nível. Os procedimentos mais recorrentes e valorizados são ou a justaposição direta de imagens de alguma forma complementares ou a utilização da *shimo-no-ku* (estrofe de baixo) para apresentar uma espécie de comentário ou exemplificação do clima geral estabelecido na *kami-no-ku* (estrofe de cima) [...].

O desenvolvimento segundo o esquema tópico/comentário permitiu e mesmo incentivou que, dada a ambientação palaciana de toda a literatura clássica japonesa, o mesmo *tanka* fosse composto por duas pessoas: uma encarregada do terceto 5-7-5, também chamado *hokku* (verso ou estrofe inicial), e outra, do dístico 7-7, também chamado *wakiku* (estrofe lateral).

A composição dialogada de um mesmo *tanka*, por sua vez, acentua a independência das duas seções do texto e os mestres do novo gênero – chamado *renga* (canto interligado) – enfatizarão que a beleza desse tipo de poesia reside principalmente no encadeamento das partes do poema, na relação que se estabelece entre elas³.

Feito por mais de um poeta, o *renga*, como forma poética encadeada, torna-se uma prática cultural significativa de aristocratas em seus salões e palácios. De natureza eminentemente dialógica e coletiva, a composição da primeira estrofe (o *hokku*) por um poeta desencadeava estrofes, sob a forma dística (7-7 sílabas), que poderiam ser realmente numerosos, chegando, em alguns casos, a haver poemas com centenas ou mesmo milhares de colaborações de estrofes após o *hokku*.

De acordo com Franchetti, tendo em vista a prática corrente do *renga* longo no mundo aristocrático a partir do século XIV, são concebidas uma série de regras e normativas para a composição sobretudo da primeira estrofe, o *hokku*⁴:

1. Bashô, em resposta ao seu mestre zen Bucchô, apud FRANCHETTI, Paulo. Introdução. In: FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). **Haikai**: antologia e história. 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2012, p. 28.

2. Na tradição crítica da poesia japonesa, convencionou-se denominar essa estrofe superior de *hokku*. No ofício do *haijin* (como é chamado o poeta do *haikai*) e na tradição do *tanka-renga*, houve uma gradual valorização do *hokku* como a parte mais significativa do poema. Como veremos mais à frente neste trabalho, Masaoka Shiki (1867-1902) empregou o termo *haiku* pela primeira vez em substituição a *hokku*. Para este artigo, preferiu-se utilizar, a depender das circunstâncias, os termos *haikai* e *hokku*, esses mais difundidos entre os divulgadores e críticos brasileiros. Sobre os termos, seus usos e seus aspectos historiográficos, ver: PORTELLA, Jean Cristtus. Semiótica do Haikai. In: FERREIRA, Fernando Aparecido; MOMESSO, Maria Regina; SCHWARTZ-MANN, Matheus Nogueira; ABRIATA, Vera Lucia Rodella (org.). **Discurso e linguagens**: objetos de análise e perspectivas teóricas. Franca: Editora Unifran, 2011. p. 165-192; FRANCHETTI, op. cit., p. 11.

3. FRANCHETTI, op. cit., p. 12-13.

4. Ibidem, p. 14.

deveria basicamente: ser uma estrofe longa, isto é, de 17 sílabas; conter sempre uma referência à estação do ano e ao lugar onde se realizou a sessão; e ser sintaticamente completo, independente da estrofe seguinte. As outras estrofes também conhecem prescrições rígidas, mas as regras principais das estrofes subsequentes ao *hokku* são as que se referem ao aparecimento e à sucessão dos motivos tradicionais: a Lua aparece em determinada estrofe, à primavera não se consagram menos do que três estrofes consecutivas, certas palavras não se deveriam repetir a não ser após determinado intervalo, outras não são mencionadas mais do que uma só vez etc.

Sem as mesmas amarras das regras e postulações que triunfavam nos salões aristocráticos, que gradualmente deixavam a prática do *renga* menos acessíveis, surge em paralelo, fora do ambiente palaciano, uma nova prática que se denominou *haikai-renga*. Muito mais divertida, cômica e sem as formalidades impostas à versão clássica, o *haikai-renga* logo se disseminou por vasto território entre os japoneses.

É, todavia, com Matsuo Bashô (1644-1694) que o *haikai* conseguirá dar um passo significativo para, de vez, se dissociar do *renga* clássico. O *haikai* surge, assim, do processo de autonomização do *hokku*. Deste, mantém a estrutura de poema curto de 17 sílabas (5-7-5). Caracterizado por ser a própria forma de percepção do poeta em face de um tipo de acontecimento, sempre natural, o *haikai*, segundo Donald Keene, se constitui da tensão entre o que seria o elemento de permanência, sua condição geral, e o elemento de transformação, este ligado à percepção do momento e ao inesperado⁵.

Devem-se considerar na história do próprio *haikai* as especificidades de suas condições de produção. Foi apenas no século XIX, quando a tradição já alcançava quase trezentos anos, que o termo *haiku* foi cunhado por Massaoka Shiki (1867-1902) para designar o *hokku* e, portanto, este seria uma forma autônoma em relação ao *renga*. Isso significa dizer que na cabeça de mestres como Bashô, Yona Buson (1716-1783) e Kobayashi Issa (1783-1827) não havia um entendimento isolado de que o trabalho do *haikai-renga*, e mais precisamente do *hokku*, era uma atividade autoral de desenvolvimento individual. Algumas implicações desse entendimento são exploradas por Franchetti:

Disso decorre que o sentido das regras e de sua própria elaboração seja completamente diferente: elaboradas para uma arte coletiva, as regras do *haikai-renga* visavam desenvolver o espírito de colaboração, modéstia, delicadeza; para uma arte solitária, ganham em artificialidade e convencionalismo gratuito o que perdem em vida e necessidade social. Assim, por exemplo, Bashô recomendava que quem fosse compor antes da pessoa que se queria homenagear fizesse uma estrofe “apagada”, para que a do homenageado pudesse brilhar mais claramente, ou, para o mesmo fim, que se fizesse uma estrofe sobre flores, dando então ensejo a que o homenageado encadeasse com “primavera”; no mesmo espírito, toda a atenção dada à composição do *hokku* provinha de que, se ele não fosse de boa qualidade e de elevada inspiração, toda a sessão estaria condenada ao fracasso; e do objetivo de conseguir harmonia entre os participantes provêm as recomendações do Mestre no sentido de não se mencionarem moléstias, defeitos físicos ou termos que pudessem magoar algum dos presentes ao *haikai-renga*⁶.

5. KEENE, Donald. *Japanese literature*. New York: Grove Press, 1955.

6. FRANCHETTI, op. cit., p. 34-35.

Esse mesmo crítico vai nos chamar a atenção para outros três aspectos da organização do *hokku*: “a distribuição espacial, a identificação dos segmentos e o uso da ‘palavra da estação’”⁷. É sabido que os *hokkus* eram escritos em uma ou até em quatro linhas verticais e eram colocados, em alguns casos, em quadros ilustrativos, os *haigas*, o que ampliavam suas possibilidades de visualidade e de grafismo (Figura 1).



Fonte: Crowley⁸.

Figura 1: *Haiga* de autoria de Yosa Buson, séc. XVIII

Franchetti explica ainda que na tradição do *haikai* se sistematizou o que são as palavras de corte (*kiregi*), cujas funções, por meio de partículas, variam: podem ter um papel de interjeição, de interrogação, de pausa, entre outros⁹. Tais palavras de corte são responsáveis pela segmentação dos versos (5-7-5). Um dos aspectos mais característicos do *hokku* é o que se chama de “palavras ou termos da estação” (*kigo*), e é por elas que o poema remete aos fenômenos transitórios das estações do ano. Elas devem obrigatoriamente estar no *hokku*. Cabem aqui alguns exemplos, de diferentes autores, relativos a cada uma das estações do ano¹⁰, em versos traduzidos por Elza Taeko Doi e Paulo Franchetti¹¹:

Primavera:

*A neve está derretendo –
A aldeia
Está cheia de crianças!*
Issa

Verão:

*Com a luz do relâmpago
Barulho de pingos –
Orvalho nos bambus.*
Buson¹²

Outono:

*Um corvo pousado
Num ramo seco –
Entardecer de outono.*
Bashō¹³

7. Ibidem, p. 36.

8. CROWLEY, Cheryl A. **Haikai poet Yosa Buson and the Bashō revival**. Leiden: Brill, 2007. p. 221.

9. FRANCHETTI, op. cit., p. 37.

10. Para cada um dos poemas, optou-se por sublinhar os termos da estação: a *kigo*. Nas soluções tradutórias de Elza Taeko Doi e Paulo Franchetti optamos por apresentar apenas a tradução feita em verso pelos autores. Os autores do poema encontram-se sempre abaixo da estrofe, em itálico.

11. FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). **Haikai: antologia e história**. 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2012, p. 69, grifos meus. Todas as traduções de *haikai* são extraídas dessa antologia.

12. Ibidem, p. 100.

13. Ibidem, p. 128.

Inverno:

Primeiras neves –
Meu maior tesouro,
Este velho penico.

*Issa*¹⁴

O uso do *kigo*, com seu aspecto de transitoriedade, é revelador da relação entre as formas do *hokku* e os preceitos budistas. O *kigo* seria responsável pela força poética do próprio *hokku*:

são o ponto fundamental da teorização de todos os mestres e Bashô também, não fugindo à regra, lhes atribuía a maior importância, chegando a declarar que se alguém descobrisse um só *kigo* ao longo da vida, isso já seria uma herança preciosa a legar à posteridade¹⁵.

2. MESTRE MATSUIO BASHÔ (1644-1694), PRATICANTE DO HAIKAI-RENGA

Os anos de juventude de Matsuo Bashô são tempo de aprendizado da doutrina samurai. A morte de seu mestre Yoshitada, em 1667, fez com que Bashô seguisse novos rumos. Ele, então, refugia-se num mosteiro e se torna discípulo de Bucchô, monge zen. Paulo Leminski, de maneira bastante irreverente, como era de seu feitio, diz que Bashô foi “guerreiro de nascença e formação, monge por escolha, poeta por fatalidade”¹⁶.

Não demorou para que Bashô participasse das duas principais escolas de *haikais* estabelecidas até então. Na escola Teimon, advinda dos ensinamentos de Teitoku (1571-1613), ele obteve os ensinamentos do mestre Kigin (1624-1704). Já na escola Danrin, do mestre Sôin (1604-1682), considerado por Bashô um renovador da poética clássica japonesa, ele pôde desenvolver a prática de uma poesia mais coloquial, menos conservadora e com potente humor para a sua época.

Com o domínio pleno do *haikai*, Bashô iniciou sua própria maneira de ensinar e produzir, resultando numa nova escola de pensamento, a conhecida Shômon. Octavio Paz, em importante estudo sobre o poeta japonês, ressalta a importância do mestre para a arte poética japonesa:

Bashô não rompe a tradição, mas segue-a de uma maneira inesperada; ou, como ele mesmo diz: “Não sigo o caminho dos antigos: busco o que eles buscaram”. Bashô aspira a expressar, com meios novos, o mesmo sentimento concentrado da grande poesia clássica. Assim transforma as formas populares de sua época (o *haiku no renga*) em veículos da mais alta poesia. [...] A poesia japonesa, graças sobretudo a Matsuo Bashô, alcança uma liberdade e um frescor ignorados até então. E deste modo, converte-se em uma réplica do tumulto mundano. Diante desse mundo vertiginoso e colorido, o *haiku* de Bashô é um círculo de silêncio e recolhimento: manancial, poço de água escura e secreta¹⁷.

14. *Ibidem*, p. 162.

15. FRANCHETTI, op. cit., p. 38.

16. LEMINSKI, Paulo. **Vida:** Cruz e Sousa, Bashô, Jesus e Trótski. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 95.

17. PAZ, Octavio. **Signos em rotação.** Tradução de Sebastião Uchôa Leite. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990, p. 156-164.

Além desse domínio absoluto da técnica de composição poética do *haikai*, do qual é um dos grandes nomes na literatura japonesa, a favor do mestre estava ainda a grande atração e influência que exerceu sobre discípulos, o que talvez se explique pela forma como encarou o fazer poético entre a valoração da tradição e os caminhos da inovação. Tratava-se não só uma prática artística, mas de um princípio filosófico que, de certo modo, o acompanhava.

Nessa sua visada, o *haikai* ocuparia uma posição-chave dos seus ensinamentos. Motivado pela compreensão zen, Bashô teria no *haikai* um modo de enxergar o mundo pelos seus aspectos transitórios e permanentes; momentâneos e duradouros. Mais que isso, seria uma maneira de a poesia realmente colher uma intensa relação entre o mundo interior do poeta e o seu mundo exterior: “no pensamento por imagens do poeta japonês, o *haikai* funciona como uma espécie de objetiva portátil, apta a captar a realidade circunstante e o mundo interior, e a convertê-los em matéria visível”¹⁸. Para Bashô, o poeta, mediado pela própria percepção, deveria estar atento ao sentido mais profundo da vida, naquilo que ele compreendeu como a mais íntima relação entre o homem e a natureza: “a poética de Bashô pregava a observação e a integração máximas com o objeto poetizado. Ele acreditava que quando alguém compunha um verso não deveria permitir que um fio de cabelo separasse a mente daquilo sobre o que escrevia”¹⁹.

Convém trazer para esta discussão alguns poemas de Bashô²⁰ (Figuras 2, 3 e 4):

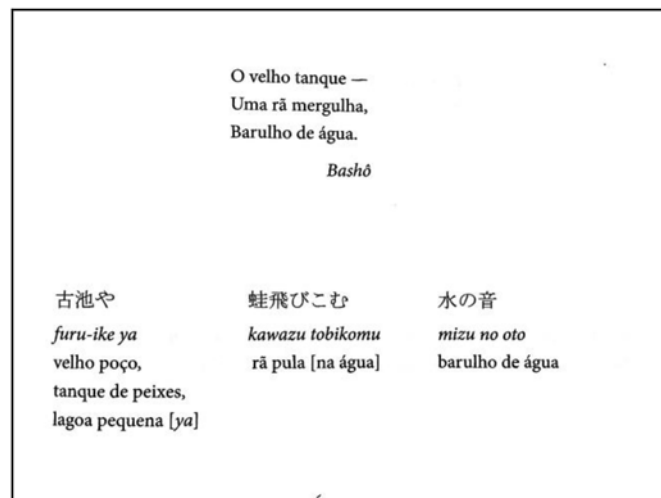


Figura 2: Poema de Bashô

Fonte: Franchetti e Doi²¹.

18. CAMPOS, Haroldo de. **A arte no horizonte do provável e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1977, p. 65.

19. PORTELA, op. cit., p. 169.

20. A partir das traduções de Paulo Franchetti e Elza Taeko Doi, optou-se, na maior parte das citações, por seguir a forma apresentada pelos organizadores e tradutores da antologia. Os tradutores apresentaram “duas traduções de cada poema: uma, o mais literal possível, colada ao texto japonês, quase palavra por palavra; outra mais atenta ao efeito total do poema, mais interpretativa. Foram pensadas para funcionar em conjunto” (FRANCHETTI; DOI, op. cit., p. 53).

21. Ibidem, p. 81.

O grito do faisão —
Que saudade imensa
De meu pai e minha mãe.

Bashô

父母の	しきりに恋し	雉子の声
<i>chichi haha no</i>	<i>shikiri ni koishi</i>	<i>kiji no koe</i>
de pai e mãe	saudade imensa	voz do faisão

Fonte: Franchetti e Doi²².

Figura 3: Poema de Bashô

As flores
Da beira da estrada —
O cavalo comeu.

Bashô

道のべの	木樨は	馬に喰われけり
<i>michinobe no</i>	<i>mukuge wa</i>	<i>uma ni kuwarekeri</i>
da beira da estrada	o mukuge	foi comido pelo cavalo [<i>keri</i>]

Fonte: Franchetti e Doi²³.

Figura 4: Poema de Bashô

O poema da Figura 2 talvez seja um dos mais célebres do poeta, tendo sido difundido por inúmeras traduções, em várias línguas²⁴. Na segmentação do poema, pode-se notar, a partir da observação objetivada do ambiente, a alteração de um estado em direção a outro estado de coisas, que poderia ser representado conforme na Figura 5.

22. *Ibidem*, p. 80.

23. *Ibidem*, p. 141.

24. Entre as traduções mais conhecidas e difundidas entre o público brasileiro estão: a de Paulo Franchetti e Elza Taeko Doi; a de Haroldo de Campos; a de Décio Pignatari; a tradução intersemiótica de Júlio Plaza; a de Paulo Leminski; e tradução mais livre de Wenceslau de Moraes.

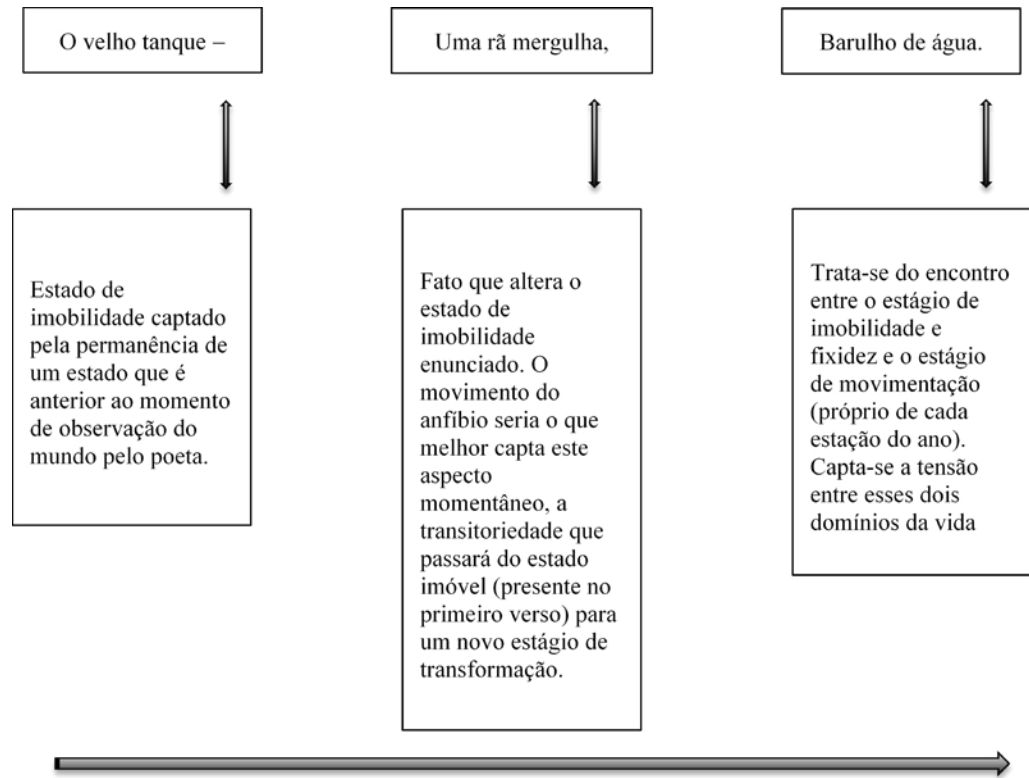


Figura 5: Transformação de estados em poema de Bashô

É preciso, sobremaneira, compreender a prática poética trilhada por Bashô numa perspectiva que não a ocidental e de tradição aristotélica. Para esse poeta japonês, torna-se central a percepção do mundo natural no momento presente da observação pelo poeta, de modo que as palavras e as coisas possam ser confundidas, como uma verdade única. Tome-se o segundo exemplo (Figura 3) aqui colocado. Duas dimensões se interligam: o mundo natural, na voz e presença da ave, e a memória do passado a que o poeta é lançado a partir da percepção da realidade exterior. Resulta em uma memória em estado de pureza do poeta, pois toda ela deve ser nutrida por uma visão ascética do e no mundo. Esse aprendizado, difundido por Bashô e sua escola de pensamento, em certa medida trilha tanto um caminho de espontaneidade do poeta quanto reforça, a partir de um longo e exaustivo exercício contínuo, a responsabilidade do praticante do *haikai* no sentido da busca pelo desvencilhamento da própria visão como modo de encontrar um caminho mais livre.

Tal aprendizagem só é possível pela observação direta, o que de forma alguma significa simplesmente observação “objetiva”. Todo um treinamento se faz necessário para eliminar o que a *Shômon* denomina “visão própria” (*shi-i*). Imitação do mestre, estudo dos antigos, meditação e notação imediata das sensações e sentimentos - “O *haikai* deve ser composto sem reflexão, por um impulso do espírito” - constituem o caminho recomendado para que o discípulo consiga fugir à “opinião pessoal” (*shi-i*), à projeção do ego sobre os assuntos de seu *haikai*. Nesse

contexto, um dos principais perigos para quem quer realizar um bom *haikai* é justamente querer realizar um bom *haikai*²⁵.

Como já apontado antes, os ensinamentos zen estão intimamente ligados à poesia praticada por Bashô. Como Franchetti aponta, é preciso compreender o ambiente em que essa poesia foi cultivada: “o *haikai* de Bashô é produto de um pensamento religioso sincrético, em que o animismo xintoísta convive com a doutrina budista do mundo como ilusão e sofrimento”²⁶. O aspecto de efemeridade que demarca a vida de todos os seres é marca significativa do pensamento zen e, dentro dessa doutrina, é fonte de constante aprendizado. O retrato trazido no terceiro poema (Figura 4) pode ser considerado um modelo desse entendimento. O momento singular daquela estação, quando se dá uma espécie de florada na beira da estrada e se revela o estado transitório das coisas e da natureza, se desfaz em nome de uma função poética expressa pelo próprio animal e sua relação com os demais seres, sugerindo uma imagem singular sobre a efemeridade e os mistérios que rondam a vida.

Trata-se, enfim, de uma forma meditativa de observar o mundo natural, o que também pode ser notado em outros poemas de Bashô, tais como os das Figuras 6 e 7:

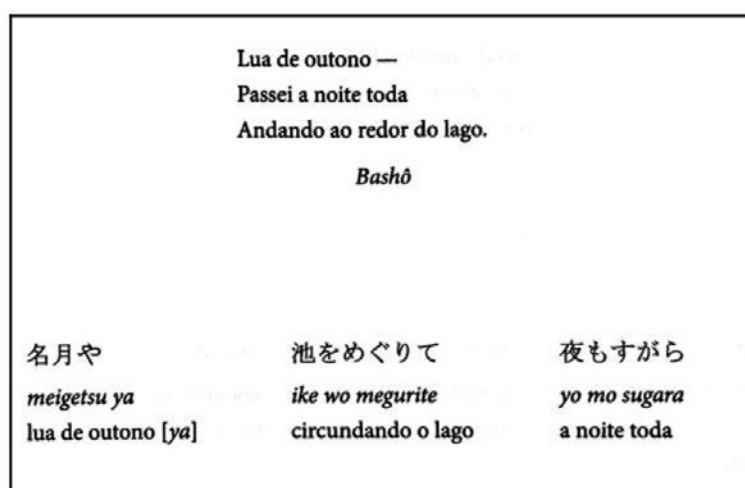


Figura 6: Poema de Bashô

25. FRANCHETTI, op. cit., p. 25.

26. Ibidem, p. 20.

27. FRANCHETTI; DOI, op. cit., p. 131.

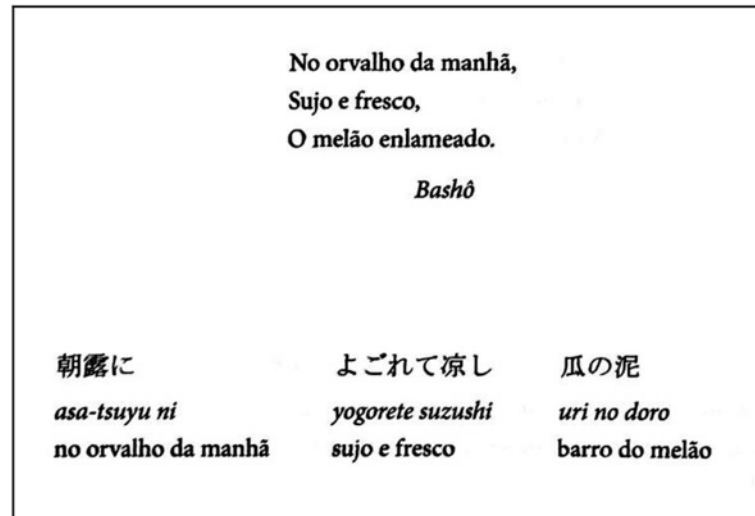


Figura 7: Poema de Bashô

3. OS HERDEIROS DE MATSUO BASHÔ

Dentro da tradição do *haikai*, talvez seja muito difícil separar quem seriam e quem não seriam os herdeiros de Bashô. Dado seu caráter pioneiro e o impacto dos seus ensinamentos na escola Shômon, de maneira geral, todos os praticantes dessa forma poética japonesa seriam seus herdeiros desde então. A tradição crítica do *haikai* coloca três outros nomes como os dos principais herdeiros de Bashô, que aqui merecem ser destacados: Yona Buson (1716-1783), Kobayashi Issa (1783-1827) e Massaoka Shiki (1867-1902). Os dois primeiros representariam, a despeito de suas diferenças de estilo, um projeto de continuidade do trabalho de Bashô e estariam nutridos por um mesmo ambiente cultural de estabilidade do Período Tokugawa (1603-1867), enquanto o último estaria sujeito a novas dinâmicas advindas de um mundo em profunda transformação, sob os moldes da modernidade, e o seu papel, nessas circunstâncias, seria o de defesa e manutenção da tradição do *haikai*.

Posto isso, é o caso de apresentarmos alguns poemas desses três herdeiros (Figuras 8, 9 e 10):

28. Ibidem, p. 104.

Chuva de primavera —
Uma criança
Ensina o gato a dançar.
Issa

春雨や	猫に	踊を	教える子
<i>harusame ya</i>	<i>neko ni</i>	<i>odori wo</i>	<i>oshieru ko</i>
chuva de primavera [ya]	ao gato	a dança	a criança ensina

Fonte: Franchetti e Doi²⁹.

Figura 8: Poema de Issa

Mar de primavera —
O dia todo
Lentamente ondula.
Buson

春の海	終日	のたりのたりかな
<i>haru no umi</i>	<i>hinemosu</i>	<i>notari notari kana</i>
mar de primavera	o dia todo	lentamente [kana]

Fonte: Franchetti e Doi³⁰.

Figura 9: Poema de Buson

29. Ibidem, p. 76.

30. Ibidem, p. 77.

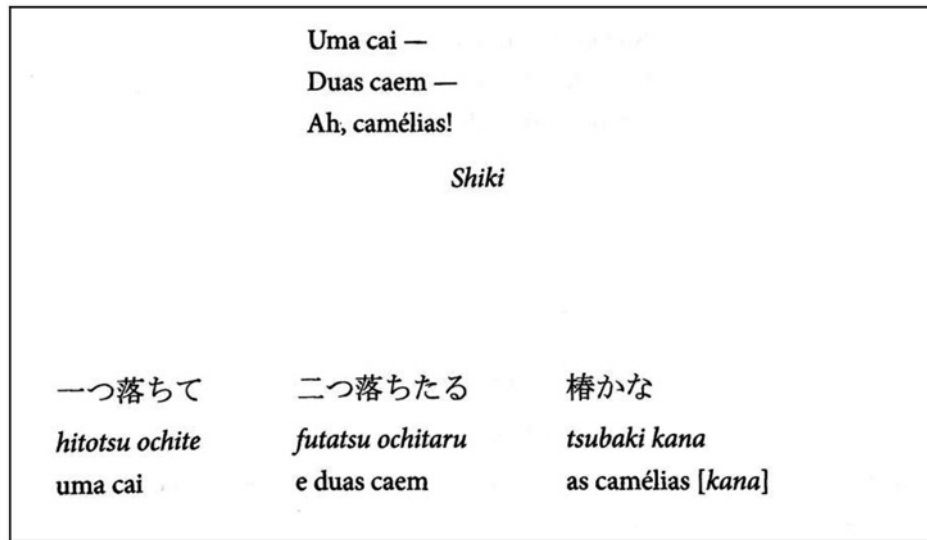


Figura 10: Poema de Shiki

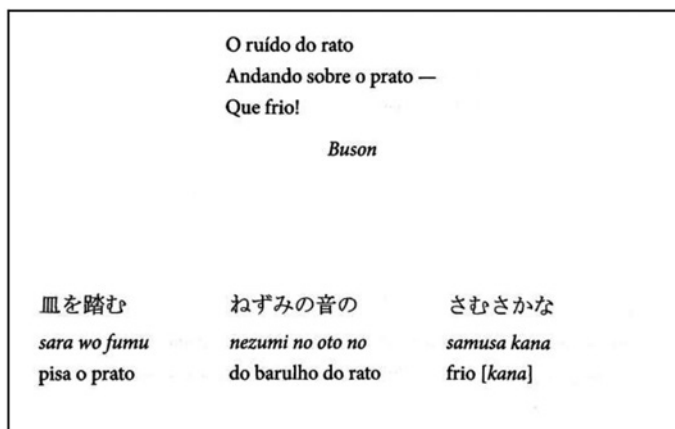
Esses três poemas estão inseridos dentro do estado de espírito de uma mesma estação: a primavera. Com tópicos em comum, a “chuva de primavera”, é nítida a diferença entre os enfoques de Buson e de Issa. Se o poema do primeiro resulta numa plasticidade própria da objetividade, quase de precisão cirúrgica do poeta, não havendo quaisquer resquícios de uma visada subjetivante, o poema de Issa, por sua vez, se movimenta por um aspecto, digamos, mais sentimental: sob a chuva da primavera, o poeta criava uma precisa imagem de interação entre a criança e, possivelmente, seu animal de estimação. Já estando em outra época, se levarmos em conta um novo período político-histórico que se inicia no Japão, Shiki preserva o aspecto de maior valor em Buson, ou seja, o que há de mais objetivo nas imagens poéticas que ali são captadas, espécie de economia máxima que o poeta pode fazer: fornecer ao seu leitor nem mais, nem menos, apenas o suficiente.

A subjetividade decadente de alguns imitadores tardios de Bashô não agradava Shiki, que tinha como exemplo de objetividade e eficiência na linguagem, Yosa Buson. Shiki ansiava um *haikai* que fosse feito em linguagem objetiva e que versasse sobre fatos cotidianos, acessíveis à experiência, não sobre imaginações místicas afetadas³².

Voltemos às diferenciações de estilo entre Buson e Issa. Os poemas de inverno, elencados nas Figuras 11 e 12, nos revelam o modo como isso está colocado na própria linguagem literária. Em Issa, deve-se notar a maneira como a presença do poeta faz enunciar uma tonalidade única sobre a própria presença do ser humano no mundo. Já em Buson, que é reconhecido por seu olhar apurado de pintor das coisas do mundo, recai sobre o poema, mais uma vez, o mundo objetificado, com a mínima interferência humana, em último grau. Vejamos:

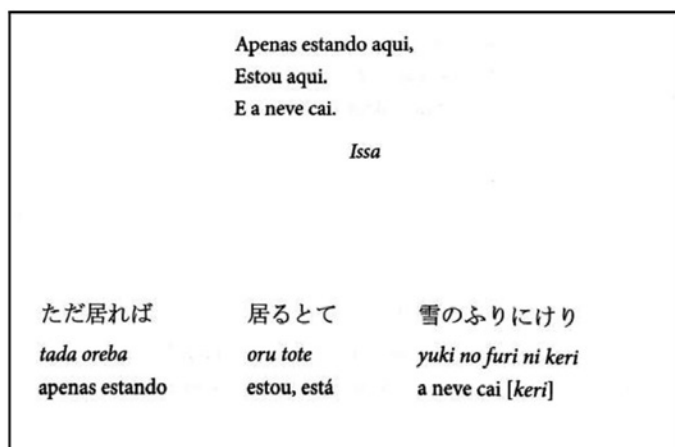
31. Ibidem, p. 85.

32. PORTELA, op. cit., p. 171.



Fonte: Franchetti e Doi³³.

Figura 11: Poema de Buson



Fonte: Franchetti e Doi³⁴.

Figura 12: Poema de Issa

Em que pesem as diferenças entre esses poetas, todos parecem compartilhar de um mesmo espírito que, predominantemente, tem em Bashô seu grande mestre. Dele são herdeiros incontestes. Não há dúvida de que, sem a presença de Bashô e de seus ensinamentos, não teria sido possível captar esse instante sublime registrado no bonito e engenhoso poema de Issa³⁵:

Nos olhos da libélula
Refletem-se
Montanhas distantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, Haroldo de. **A arte no horizonte do provável e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.

CROWLEY, Cheryl A. **Haikai poet Yosa Buson and the Bashô revival**. Leiden: Brill, 2007.

33. FRANCHETTI; DOI, op. cit., p. 156.

34. Ibidem, p. 168.

35. Ibidem, p. 140.

FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). **Haikai**: antologia e história. 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2012.

FRANCHETTI, Paulo. Introdução. *In*: FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). **Haikai**: antologia e história. 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2012. p. 9-58.

KEENE, Donald. **Japanese literature**. New York: Groove Press, 1955.

LEMINSKI, Paulo. **Vida**: Cruz e Sousa, Bashô, Jesus e Trótski. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

PAZ, Octavio. **Signos em rotação**. Tradução de Sebastião Uchôa Leite. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PORTELLA, Jean Cristtus. Semiótica do Haikai. *In*: FERREIRA, Fernando Aparecido; MOMESSO, Maria Regina; SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira; ABRIATA, Vera Lucia Rodella (org.). **Discurso e linguagens**: objetos de análise e perspectivas teóricas. Franca: Editora Unifran, 2011. p. 165-192.

Formação de professores de educação física e usos de conceitos do campo comunicacional para pensar o ensino

Allyson Carvalho de Araújo

Professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor permanente do Programa Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFRN). Doutor em Comunicação pela Universidade Federal do Pernambuco (UFPE). E-mail: allyssoncarvalho@hotmail.com

Marcio Romeu Ribas de Oliveira

Professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor permanente do Programa Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFRN). Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: marcioromeu72@gmail.com

Antonio Fernandes de Souza Júnior

Professor substituto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor da rede pública municipal de Ceará-Mirim (RN). Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: antonio.fernandes.jr@hotmail.com

Resumo: A dinâmica social contemporânea, marcada por aceleradas trocas simbólicas em suportes com multilinguagens, tem requerido urgentemente novos processos de ensino-aprendizagem. A partir deste relato de experiência, objetivamos refletir sobre o processo de formação continuada de professores de educação física na cidade de Natal (RN) ao acionar conceitos oriundos do campo comunicacional, mas que implicam novas formas de ensinar. A descrição é tributária de uma pesquisa-ação e tem por base a observação sistemática de encontros de formação continuada realizados em 2016. Ao resgatar os

Abstract: Contemporary social dynamics, marked by accelerated symbolic exchanges with the support of multi-language, have urgently required new teaching-learning processes. The objective of this experience report is to reflect on the process of continuing education to physical education teachers in the city of Natal, RN, using communication concepts that imply new teaching methods. The description is the result of action research and is based on systematic observation of continuing education meetings held in 2016. By using narrative and

Recebido: 21/08/2018

Aprovado: 10/03/2019

conceitos de narrativa e comunicação, além do processo de mediação, compreendemos que os professores demonstram reconhecer e refletir sobre tais conceitos na medida em que estes são problematizados em suas práticas pedagógicas, sendo possível experimentá-los no cotidiano escolar.

Palavras-chave: mediação; narrativa; comunicação; formação continuada; educação física.

communication concepts and a mediation process, teachers recognize and reflect on such concepts as they are discussed in their pedagogical practices, allowing them to experience these concepts in daily school routine.

Keywords: mediation; narrative; communication; continuing education; physical education.

1. INTRODUÇÃO

Reconhecendo que os discursos midiáticos perpassam as práticas culturais na sociedade contemporânea, alterando suas dinâmicas comunicacionais, entendemos que os estudos sobre a mídia constituem um eixo interdisciplinar necessário a toda e qualquer formação acadêmica. No campo educacional, crescem em quantidade e aprofundamento teórico-metodológico as iniciativas que visam compreender e implementar as interações possíveis e necessárias da educação formal com os meios de comunicação. Admite-se que a mídia produz e veicula sentidos/significados próprios para a cultura escolar, além de difundir um tipo de conteúdo cuja assimilação se dá por meio das novas linguagens e da convergência das tecnologias. Assim, é necessária uma formação de professores que oportunize o acesso sistematizado aos conceitos e às linguagens midiáticas a fim de que possam se apropriar de ferramentas conceituais e técnicas para compreender e ressignificar as literacias emergentes¹, buscando associá-las aos temas da cultura escolar.

Considerando que a formação inicial não consegue responder a todas as demandas requeridas do ofício docente, a literatura atual tem apostado na formação continuada como “processo interativo e dinâmico, individual e coletivo, que ocorre atrelado aos projetos da escola, constituindo-se numa rede de produção de saberes e de desenvolvimento da organização curricular”² que deve buscar relacionar-se com as mudanças culturais mais amplas para oxigenar a prática pedagógica, tal como a emergência das mediações oportunizada pelos suportes comunicacionais.

Já existe a percepção de um movimento de aproximação gradativo e centrado entre o campo pedagógico e o da comunicação – que convergem na educação física, de forma mais sistemática, a partir da década de 1990³ – e que vem se fortalecendo ao longo dos anos. Essa aproximação tem gerado inquietações e significativas experiências no espaço escolar ao problematizar e oportunizar aos jovens e crianças expressões relacionadas aos aspectos da veiculação, do consumo, da apropriação e da análise crítica dos discursos midiáticos, a partir dos temas pedagógicos da educação física.

1. PASSARELLI, Brasilina; JUNQUEIRA, Antonio Helio; ANGELUCI, Alan César Belo. Digital natives in Brazil and their behavior in front of the screens. *MATRIZES*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 159-178, 2014.

2. MELO, José Pereira; BORBA, Sandra (org.). *Caderno informativo do Paideia: a importância do ensino de Arte e Educação Física na escola*. Natal: Paideia, 2006, p. 12.

3. PIRES, Giovani De Lorenzi et al. A pesquisa em Educação Física e mídia: pioneirismo, contribuições e críticas ao “Grupo de Santa Maria”. *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 33-52, 2008.

Várias são as definições atribuídas a essa perspectiva educacional. Contudo, atualmente temos como termos mais utilizados no Brasil os conceitos de “educomunicação”⁴ e de “mídia-educação”^{5,6} que, embora tragam em suas contextualizações algumas divergências, foram responsáveis por alicerçar um novo pensar acerca dos processos comunicacionais em espaços educativos, sendo, desta forma, um aporte teórico responsável por possibilitar uma perspectiva qualitativa e inovadora da prática pedagógica.

Porto⁷ preconiza que é necessário o desenvolvimento de uma pedagogia da comunicação que, além de utilizar os dispositivos tecnológicos como ferramentas ou recursos facilitadores da aprendizagem, proporcione um contato reflexivo e crítico com a cultura da mídia, analisando suas mensagens e compreendendo como os seus sentidos são tecnicamente construídos pelos recursos tecnológicos.

Neste sentido, é interessante tematizar, problematizar e produzir espaços de formação (inicial e continuada) de professores para que estes percebam nesse campo outras possibilidades de ensino e explorem no tempo-espaço escolar uma maior variedade de temas e saberes que habitam a cultura midiática. Nesse intento, gostaríamos de pautar especificamente neste relato o contexto da formação continuada de professores de educação física escolar.

A nossa reflexão, portanto, emerge de um processo formativo que se desenvolveu em encontros quinzenais com os professores de educação física da rede municipal de ensino da cidade de Natal (RN), efetivado em parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por meio do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (Lefem), e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Natal, que resultou no Programa de Formação Continuada de Professores de Educação Física (Foco-EF).

Esse programa tem como escopo tematizar e difundir o tema da mídia-educação entre os professores de educação física em atuação na cidade de Natal. A ação de formação continuada foi operacionalizada por um programa de extensão, vinculado à UFRN e coordenado pelo Lefem, denominado “Formação de professores(as) de Educação Física: dialogando os saberes disciplinares, escola e cultura midiática em tempos de megaeventos esportivos”, que foi financiado pelo edital de 2016 do Programa de Apoio à Extensão Universitária (ProExt) do Ministério da Educação (MEC).

É interessante notar que, ao buscar sistematizar informações sobre a mídia-educação e a formação continuada em educação física, encontramos outras experiências já relatadas por Mendes⁸ e por Bianchi⁹ que nos inspiraram a respeito das possibilidades de articulação temática para a proposta desse trabalho. No texto que se apresenta daremos ênfase às questões que emergiram dos encontros de formação, enquanto problemáticas do campo, tendo como fundamentação os conceitos do campo comunicacional. Neste sentido, objetivamos refletir sobre o processo de formação continuada de professores de educação física na cidade de Natal ao acionar conceitos que migram do campo comunicacional, mas implicam novas formas de ensinar.

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

5. FATIN, Monica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

6. BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação?** Campinas: Autores Associados, 2001.

7. PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 43-57, 2006.

8. MENDES, Diego de Sousa. **Luz, câmera e pesquisa-ação: uma inserção na mídia-educação na educação continuada de professores de educação física**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

9. BIANCHI, Paula. **Formação em mídia-educação (física): ações colaborativas na rede municipal de Florianópolis/Santa Catarina**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

2. NOSSO PERCURSO E FORMA DE NARRAR

O relato é fruto de um estudo descritivo de abordagem qualitativa. O instrumento de coleta de dados foi a observação participante dos encontros de formação continuada em 2016 no município de Natal. A pesquisa que originou o relato respalda-se em uma postura metodológica de intervenção social, fundamentada no método de pesquisa-ação¹⁰, uma vez que o objetivo desse método, assim como o nosso, é promover mudanças em uma realidade social (tendo como hipótese que a realidade necessita de mudanças).

O universo em que se insere nossa experiência é constituído por 155 docentes de educação física em atuação nas 73 escolas públicas espalhadas pelo município de Natal. Contudo, a amostra que representa o que foi vivenciado caracteriza-se por um grupo de 96 professores, correspondendo a um total de, aproximadamente, dois terços do número de docentes de educação física do município que aderiram à formação continuada.

Em breve caracterização dos professores, recorreremos aos dados apontados por Souza Júnior¹¹ para esclarecer que esses docentes tinham média de idade de 41 anos, formação inicial em educação física na UFRN ou na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na primeira década deste século, e não atestavam ter vivenciado algum diálogo com os estudos da mídia ou do campo da comunicação nessas formações. A maior parte dos professores participantes do programa são pós-graduados (*latu sensu*) e acessam a internet principalmente para interagir em redes sociais. A expressiva maioria aponta a televisão como equipamento de acesso mais recorrente às mídias, de maior intimidade e de maior acionamento em práticas pedagógicas. Por outro lado, o videogame é o dispositivo de menor recorrência de uso e disponibilidade no espaço escolar.

No que se refere às técnicas e aos instrumentos de coleta de dados, utilizaremos como base de nosso relato a observação-participante¹² e o diário de campo¹³. Acessoriamente são utilizadas ainda algumas fotografias como forma de ilustrar a experiência vivida. Todas as inferências postas nesse relato partem de reflexões do grupo de formadores.

3. CONCEITOS DO CAMPO COMUNICACIONAL DISCUTIDOS NA FORMAÇÃO

O primeiro encontro conduzido pelo Lefem estabeleceu a seguinte questão como guia dessa interlocução: como as mídias e as tecnologias atravessam as escolas, as aulas e os nossos alunos e alunas? A proposta era fazer uma rede de saberes e opiniões sobre as formas de acesso às mídias e tecnologias no espaço escolar e sobre a postura dos professores quanto a elas. Percebemos uma multiplicidade de posturas, depoimentos e discursos, dos quais destacamos alguns, colhidos no encontro de 25 de abril de 2016¹⁴:

10. BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

11. SOUZA JÚNIOR, Antonio Fernandes de. **Os docentes de educação física na apropriação da cultura digital: encontros com a formação continuada**. Dissertação. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018, p. 84.

12. Os encontros de formação foram realizados no ano de 2016, às segundas-feiras, no Centro Municipal de Referência Escolar (Cemure). Participavam os professores vinculados ao laboratório Lefem, estudantes de mestrado, bolsistas vinculados ao projeto de extensão, formadores da Prefeitura Municipal de Natal e professores da rede pública municipal. Os encontros eram filmados e fotografados, e depois eram realizadas avaliações pelos professores, mestrandos e bolsistas do projeto, as quais compreendiam nossas observações sobre a formação. Nesses processos avaliativos, debatíamos sobre nossas impressões a respeito dos encontros e organizávamos os próximos, num processo de avaliação-ação-reflexão-ação.

13. GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

14. Com a intenção de garantir o anonimato dos docentes, utilizamos as iniciais de seus nomes para identificar seus depoimentos.

- Allyson C. de Araújo, Marcio R. R. de Oliveira e Antonio F. de Souza Júnior

O WhatsApp tem sido uma ferramenta fantástica para essa comunicação sobre esportes com os meninos, sobre as competições, com informações de horários [...]. Porém o que vejo só fica aí, nas redes sociais e das selfies com adolescentes [...]. (GGB, 2016)

era indiferente, pois, como eu trabalho com os alunos menores lá na escola, eles não levam celular. Na escola, no momento, eles não têm acesso a nenhuma mídia. Pode ser que tenham em casa. Quando vêm de casa, eles não trazem nenhuma informação. [...] eu perder esse momento de educação motora por outro, sinceramente... É um elemento para você usar, um recurso, mas não pode ser o modo principal da educação física. (HGACS, 2016)

No desenvolvimento dos debates nesse e em outros encontros da formação de professores de educação física, algumas resistências emergiram e expressavam certas inconsistências de compreensão do processo comunicacional no espaço educativo. Tais inconsistências nos levaram a refletir sobre a necessidade de pensar o processo comunicativo de forma mais ampla e ao mesmo tempo aplicada à educação. A justificativa de pensar o processo comunicativo, mas nos centrando ainda no campo da educação, se ancora tanto no diálogo com professores quanto na potência demonstrada pelos primeiros movimentos de uma teoria latino-americana da comunicação em diálogo com a educação¹⁵.

A decisão tomada foi a de operar a partir conceitos que, emprestadas do campo comunicacional, poderiam nos ajudar a pensar sobre o ensino. Tais conceitos emergem de diferentes maneiras no debate durante a formação, como em uma tirinha produzida pelos professores, nas interações entre os atores da pesquisa e os dispositivos tecnológicos, ou mesmo no diálogo sobre a organização das experiências pedagógicas. Esses momentos preciosos e singulares, de pequenos estranhamentos, possibilitaram compreender de forma distinta as formas de aprender e ensinar com as tecnologias, de modo que esses conceitos puderam ser debatidos e vividos na formação.

Neste texto nos centramos em duas cenas vividas com os professores de educação física da rede pública de ensino, a partir das quais discutimos os conceitos de narrativa e comunicação.

4. RELATANDO CENAS E PENSANDO CONCEITOS

4.1. Experiências e reflexões dos professores a respeito do conceito de narrativa

A primeira cena é um desdobramento da rede de saberes e opiniões sobre mídias e tecnologias na escola. No primeiro momento, ao nos dividirmos em grandes grupos de professores, realizamos uma atividade que consistia em narrar a partir do questionamento do encontro. Assim, simbolicamente, as narrativas foram sendo conectadas por um barbante (Figura 1), ao mesmo tempo em que um mediador problematizava os discursos. Dessa forma, houve o estabelecimento de uma rede de experiências.

15. MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. Tradução de Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.



Fonte: Acervo do Lefem (foto registrada por Josivan Junior em 25 de abril de 2016).

Figura 1: Rede de saberes e opiniões

Percebemos nos discursos desses professores diferentes experiências, que remeteram a distintas compreensões sobre mídia, educação e educação física. Em todos os casos, de alguma forma percebia-se a mídia como fenômeno que tem dialogado com a escola e os sujeitos que nela se inserem, reafirmando, dessa forma, a necessidade de diálogo. A partir desse momento, foi proposto o desafio de produzir, em pequenos coletivos, narrativas sobre o debate posto por meio dos *tablets* disponibilizados para esse fim (Figura 2).



Fonte: Acervo do Lefem (foto registrada por Márcio Romeu Ribas de Oliveira em 25 de abril de 2016).

Figura 2: Diálogos sobre as produções

Nesse momento percebemos as diferentes relações estabelecidas com os dispositivos, desde a dificuldade para ligar o aparelho e a não percepção de toda a usabilidade disposta pelo dispositivo, até a falta de habilidade na produção e edição de vídeos (linguagem mais recorrente entre professores nesta atividade).

Ficou evidente que o processo de construção da narrativa teve diferentes formas de elaboração e níveis de criatividade na medida em que o coletivo se relacionava com os dispositivos. Assim, foram produzidas narrativas por meio de fotografias, tirinhas ou entrevistas, encenações teatrais e diálogos gravados.

Diferentemente das proposições de construção de sínteses orais ou escritas, o desafio com o dispositivo “estranho” colocou em questão a habilidade dos professores de narrar um acontecimento e suas expressões sobre o ocorrido. A situação nos fez lembrar esta afirmação de Walter Benjamin: “torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito”¹⁶.

Não se referindo aos dispositivos digitais, mas talvez vanguardista ao pensar a partir de um momento histórico de rápidas transformações, esse autor ainda argumenta que “é como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada. Ou seja: a de trocar experiências”¹⁷.

Benjamin conceitua o sentido do ato narrativo como capacidade ligada ao encontro e à possibilidade de partilhar coisas e nos comunicarmos, exercida ao contar e ao ouvir as mais diversas narrativas. Nesses termos, é possível acreditarmos na prática de narrar como atividade interativa e comunicável. Tal experiência estaria em declínio, segundo o autor, por ser pouco praticada e ter baixa qualidade.

Esses sentidos dos primeiros pensamentos benjaminianos sobre a capacidade de narrar podem nos impulsionar a fazer algumas questões a partir do estranhamento dos professores: nós temos habilidades para tecer nossas narrativas contemporâneas com os dispositivos tecnológicos? Se sim, essa habilidade estaria mais no domínio técnico ou na compreensão das implicações de uma nova linguagem?

Ao pensarmos, junto com Benjamin, que nossas capacidades comunicativas estariam em declínio, é possível considerar que tecnologias e os meios de comunicação de massa estariam influenciando sobremaneira nossas práticas de narração e, portanto, de comunicação.

O autor indicava a iminência da substituição das narrativas comunicantes, presentes nos modos de ser e viver e que, por conta de outros suportes e experiências na modernidade, estavam sendo modificadas. A afirmação pode ser ilustrada pela caracterização das mudanças decorrentes da modernidade feita por Lévy¹⁸, para quem a comunicação de massa conheceu seu apogeu em meados do século XIX e alterou nossa experiência no mundo.

Essas novas máquinas e objetos modernos utilizados para transmitir nossas experiências estariam diminuindo a vivência cotidiana do encontro e das conversas, ou poderiam ser um dado precursor de algo em movimento na cultura. Em nossa observação da cena com os professores, o reconhecimento da necessidade de pensar a cultura midiática no contexto educativo é perceptível nos discursos docentes; porém algumas questões são problematizadas, sobretudo as que se dirigem à relação e à apropriação do domínio técnico dos dispositivos digitais pelos professores.

Essas inquietações, aliadas às reflexões realizadas em nossas observações, nos levaram a estabelecer um novo plano de ação para o próximo encontro com os professores. O plano se inclinou a refletir sobre o conceito de “narrativa”, focalizando as narrativas sobre o Jogos Olímpicos de 2016. Assim, discutiu-se

16 . BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 57.

17 . *Ibidem*, p. 57.

18. LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

a educação olímpica e, posteriormente, foram apresentados vídeos divulgados pela organização das Olimpíadas daquele ano.

A proposta para o encontro se concretizou na produção de narrativas sobre os Jogos Olímpicos por meio de um aplicativo (*app*) chamado “Comic Strip It!”, que possibilita a criação de histórias em quadrinhos a partir de fotografias que, organizadas em sequência e com recursos específicos, criam uma narrativa – não possível apenas por meio de seus elementos e funções tomados de forma isolada (Figura 3). Essas atividades se efetivaram em uma perspectiva técnico-instrumental, de modo que as funcionalidades do *app* foram explicadas ao grupo de professores. Porém percebemos que nossa atividade não estava estabelecendo uma relação de partilha, mas uma ação informativa, como demonstraremos adiante.



Fonte: Imagens editadas pelos autores (registradas em 30 de maio de 2016).

Figura 3: Criando as narrativas digitais (histórias em quadrinhos)

O ponto positivo do momento de formação foi perceber que a experiência de construir uma história em quadrinhos pelo aplicativo, manipulando os *tablets*, ofertou aos professores a percepção de como as narrativas sobre o corpo e as práticas corporais podem ser manipuladas pelos meios de comunicação de massa. Conforme nossa observação sobre a atividade, foi o movimento de descoberta técnica que acionou uma postura crítica, a ponto de modificar positivamente a atitude do professor com relação ao uso das mídias e da tecnologia em suas práticas pedagógicas.

4.2. Experiências e reflexões dos professores a respeito do conceito de comunicação

Apesar de o processo de construção da narrativa ter nos feito refletir sobre as formas como os professores se relacionam com os dispositivos e suas usabilidades, um dos produtos finais da atividade também nos chamou atenção.

Trata-se de uma tirinha narrativa em que um dos grupos de professores fez uso de uma foto para narrar e ironizar um dos formadores que havia se proposto a explicar a usabilidade do aplicativo.

Na referida tirinha (Figura 4), a imagem, o texto e o *layout* apontam a compreensão da linguagem proposta pelo aplicativo, mas a produção de sentido sugerida pelo produto apontava para outra questão cara ao âmbito educacional e fundante para o campo comunicacional: a noção de comunicação.



Fonte: Elaborada pelos docentes no encontro de 30 de maio de 2016.

Figura 4: Será que eles entenderam?

Ao receber a “tirinha”, o grupo de formadores se indaga: estamos dando comunicados ou estabelecendo uma interação comunicativa? Claramente a autorreflexão se ampara na preocupação sobre a atitude antidialógica que ficou materializada na percepção e na narrativa de um dos grupos. Ora, ao passo que os formadores buscavam uma atitude de construção e de descoberta via experimentação de dispositivos, o momento de ensino expositivo e tradicional ainda foi destacado pelo grupo de professores, talvez ironizando, inclusive, seu sucesso ao explicar as funcionalidades do *app*.

A demanda de refletir sobre esses processos de condução da formação nos levou a pensar que as práticas da cultura digital midiática na sociedade contemporânea compreendem elementos informacionais e comunicacionais. Vivemos um momento em que há muitas transmissões¹⁹ de mensagens, com acesso a vários tipos de informação, nos mais variados suportes e plataformas, e as características dos modos de conhecer e interagir com essas informações integram as tecnologias de transmissão de informações (TTI).

Há uma capacidade no uso e no ensaio das tecnologias e das informações, como argumenta Gutierrez²⁰, de “transformar os meios de informação em meios

19. Entendemos a necessidade de problematizar algumas compreensões do sentido de “comunicação” que estão mais próximas do sentido de “transmissão”, muito por conta da teoria matemática da comunicação de Weaver (1977). Tal situação indica que as tecnologias são muito mais de transmissão de mensagens e de informação do que efetivamente de comunicação.

20. GUTIÉRREZ, Francisco. **Linguagem total**: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978, p. 20.

de comunicação”, de tal modo que esse acesso à informação seja acompanhado da aprendizagem da crítica, da observação, da criatividade e da expressividade, elementos essenciais nas narrativas dialógicas na contemporaneidade. A dimensão comunicacional é interacionista, já que o ato comunicativo é “a relação que se efetiva pela coparticipação dos sujeitos no ato de conhecer”²¹, pois, como defende Benjamin²², a informação pode inviabilizar as possibilidades de compartilhamento de experiências, uma vez que se esgota em uma conclusão em si, enquanto a narrativa possibilita o diálogo e a partilha de experiências em um processo comunicativo e dialógico.

Ao refletir sobre esse encontro, percebemos na comunicação uma problemática que se alicerça na dificuldade de narrar, de compartilhar experiências e de conectar diálogos, inclusive por parte dos formadores²³. É importante lembrar que, ao falar de comunicação, não estamos corroborando sua interpretação na perspectiva de transmissão ou de comunicado, ou seja, de informação, mas na acepção vinculada a sua etimologia, advinda do latim *communio* e *communicatio*.

Compreendemos que os espaços educativos carecem de práticas comunicativas, o que Paulo Freire²⁴ denomina de um *ambiente dialógico*. Assim, elaboramos diferentes possibilidades de experiências no processo comunicativo, com o uso de diversos suportes tecnológicos e estimulando diferentes linguagens. Tais exercícios evidenciaram certas dificuldades de expressão, ora desencadeadas pela não compreensão da linguagem, ora pela dificuldade de organizar sua expressão de forma distinta da oralidade ou da escrita linear estabelecida na relação professor-aluno.

Diferentes atividades foram propostas em um formato de circuito de experiências: formaram-se grupos de cinco a seis professores, que vivenciavam os espaços para realizar as diferentes experiências. Estas desafiavam os professores a se organizar em atividades corporais e esportivas a partir de diferentes signos para se comunicar, seja por gestos, mensagens de texto em aplicativos, *emoticons*, linguagem oral ou desenhos.

As vivências oportunizaram a abertura de outras perspectivas para os professores que, ao experimentar novos signos e estratégias para se comunicar, perceberam sutilezas do fazer comunicativo contemporâneo que não faziam sentido para eles até aquele momento. Muitos deles, inclusive, atestaram que passaram a compreender certas expressões que seus alunos usavam e lhes eram indiferentes até aquele momento.

5. REFLEXÕES SOBRE AS APROXIMAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA: PROCESSOS DE MEDIAÇÃO

Uma aproximação dos campos da educação e da comunicação numa perspectiva interdisciplinar vem tomando força e visibilidade. Essa tentativa de conjunção se constrói a partir de divergências e convergências referentes à estruturação de um *corpus* de conhecimento, de metodologias e de objetos de estudo, respeitadas as peculiaridades de cada área do conhecimento, uma vez que ocupam lugares socialmente distintos.

21. SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 23, p. 16-25, 30, 2002, p. 18.

22. BENJAMIN, op. cit.

23. Esse elemento relacionado à comunicação é um conceito que foi debatido nos processos avaliativos da formação. Percebíamos que em vez de propormos processos comunicativos e dialógicos nos encontros da formação, estávamos produzindo comunicados e transmitindo informações. Essa avaliação fez com que percebêssemos que as práticas comunicativas precisam ser compreendidas como espaços coletivos de comunicação, com respeito às diversidades e ampliando nossas oportunidades de compartilhar e dialogar coletivamente, pois não é através de processos de prescrição que tornaremos a formação mais comunicativa. Contudo, entender que os diversos dispositivos tecnológicos nos aproximam e que nessa situação é possível compreendermos e combinarmos aprendizagens contribui de forma significativa para a troca de conhecimentos e torna o ambiente mais comunicativo.

24. FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

Nesse sentido, não podemos negar a proximidade desses campos nem uma possível relação entre eles, pois a educação se realiza através da comunicação, assim como o campo da comunicação pode objetivar a educação de tal forma que, para Gutierrez²⁵, “quanto mais perfeita seja a comunicação, mais valiosa é, em si, a educação”.

Entendemos, com o grupo de professores, nessas e em outras tantas cenas da formação, que o aparecimento de novas formas de narrar o conhecimento nas dinâmicas educacionais não significa uma exclusão das estruturas tradicionais de transmissão de mensagens educacionais, mas uma possibilidade de entendermos o processo educacional como algo complexo e dinâmico, sobretudo quando pensamos nas culturas infantis e juvenis.

A escola, por sua vez, para alunos e professores, pode ser entendida como um dos locais de apropriação de filtros culturais ou, como trata a sociologia latino-americana da comunicação, uma das estruturas de mediação²⁶ que podem dar condições de diálogo sobre a cultura midiática. Cremos que não será nas narrativas midiáticas que encontraremos um tratamento crítico sobre as mensagens. Ensaia-se, assim, um novo papel para a escola.

Para além das cenas descritas, os registros nos relatórios da formação apontaram, em síntese, uma percepção de comunicação unidirecional e ainda pouco dialógica dos professores e, portanto, com potência reduzida para pensar os conteúdos da educação física em diálogo com os saberes dos alunos. Apontaram também uma dificuldade de narrar com códigos ou formatos distintos da linguagem escrita ou oral, um indicativo de apropriação ainda em processo das formas de mediação utilizando meios de informação e comunicação.

A partir do contexto explicitado temos nos colocado diferentes possibilidades para pensar a formação continuada no diálogo com a cultura midiática, mas nos parece que alguns elementos devem ser evidenciados, principalmente quando nos questionamos que tipo de formação continuada de professores é ainda necessária para um diálogo com o campo comunicacional. Essa aproximação tem se fortalecido quando as experiências vivenciadas são colocadas como elementos importantes para posterior reflexão, incorporando, assim, os conceitos trabalhados. Em outras palavras: a formação continuada de professores, a nosso ver, não deve se ancorar apenas no discurso da relevância do tema mídia e tecnologia na escola, tampouco na instrumentalização em usos de dispositivos específicos. Antes é necessária uma experiência com o dispositivo em ação para gerar estranhamentos nos imigrantes digitais, como um movimento necessário para o esclarecimento.

Nesse sentido, quando estabelecemos uma perspectiva unilateral de comunicação, foi possível identificar resistências diretas e indiretas por parte dos professores sobre esse diálogo. De forma contrária, ao utilizar uma perspectiva que levava em consideração a experiência narrada pelo professor, com base em sua realidade concreta, pudemos mobilizar sua atenção para o tema.

Identificamos que a narrativa, a comunicação e o processo de mediação são conceitos importantes para os processos formativos de professores e, quando

25. GUTIÉRREZ, op. cit., p. 36.

26. MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

materializados em experiências, é possível incorporá-los e ressignificá-los nos diferentes contextos educativos, demonstrando as potencialidades de se acionar a cultura midiática para pensar as práticas pedagógicas da educação física escolar. Igualmente, pensamos que as cenas vividas e relatadas com os professores fazem parte daquilo que Passarelli, Junqueira e Angeluci, chamam de “literais emergentes” que, não estanques no tempo-espaço escolar, estão em contínuo desenvolvimento no que se refere à “a capacidade de se comunicar e interagir utilizando TIC”²⁷. Assim, muitas outras cenas virão, com esses e outros professores, bem como com os formadores – todos aprendizes da técnica e da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação?** Campinas: Autores Associados, 2001.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.
- BIANCHI, Paula. **Formação em mídia-educação (física): ações colaborativas na rede municipal de Florianópolis/Santa Catarina**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- FATIN, Monica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.
- GUTIÉRREZ, Francisco. **Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: Summus, 1978.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Tradução de Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.
- MELO, José Pereira; BORBA, Sandra (org.). **Caderno informativo do Paideia: a importância do ensino de Arte e Educação Física na escola**. Natal: Paideia, 2006.

27. PASSARELLI; JUNQUEIRA; ANGELUCI, op. cit., p. 163.

MENDES, Diego de Sousa. **Luz, câmera e pesquisa-ação**: uma inserção na mídia-educação na educação continuada de professores de educação física. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

PASSARELLI, Brasilina; JUNQUEIRA, Antonio Helio; ANGELUCI, Alan César Belo. Digital natives in Brazil and their behavior in front of the screens. **MATRIZES**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 159-178, 2014.

PIRES, Giovani De Lorenzi et al. A pesquisa em Educação Física e mídia: pioneirismo, contribuições e críticas ao “Grupo de Santa Maria”. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 33-52, 2008.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 43-57, 2006.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 23, p. 16-25, 30, 2002.

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

SOUZA JÚNIOR, Antonio Fernandes de. **Os docentes de educação física na apropriação da cultura digital**: encontros com a formação continuada. Dissertação. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papirus, 1998.

Atividades com Comunicação & Educação Ano XXVI – n. 1

Ruth Ribas Itacarambi

Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Educadora aposentada do Instituto de Matemática e Estatística da USP (IME-USP). Coordenadora do Grupo Colaborativo de Investigação em Educação Matemática (GCIEM). Professora do curso de pós-graduação da Faculdade Oswaldo Cruz. Membro da Equipe SiteEducativa. E-mail: acarambi@usp.br

A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca – a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, devido a isso mesmo, deve corresponder ao homem desses regimes, maior flexibilidade de consciência

Organizar as atividades a partir dos artigos que estão sendo veiculados nessa edição começa com a reflexão sobre a educação no Brasil e suas instituições, como o Ministério de Educação (MEC), pois o cenário é preocupante. O MEC começou o ano envolvido em polêmicas e os recursos destinados à educação para este ano foram reduzidos em R\$ 5,839 bilhões. O total em despesas discricionárias previsto originalmente para área na Lei de Orçamentária Anual (LOA) de 2019 era de R\$ 23,699 bilhões, e passou agora para R\$ 17,793 bilhões².

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) – tradução de Programme for International Student Assessment – é uma avaliação comparada realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e aplicada de forma amostral a estudantes na faixa etária dos 15 anos de idade. No relatório de 2015 o Pisa apresenta que, entre as 72 nações participantes, o Brasil está 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª em matemática³. Há uma coordenação nacional em cada país participante e no Brasil essa coordenação cabe ao Inep, órgão do MEC.

Em 2017, das 48,5 milhões de pessoas com 15 a 29 anos de idade, 23,0% (11,2 milhões) não trabalhavam nem estudavam ou se qualificavam. Nesse mesmo ano 17,7% das pessoas com mais de 15 anos não sabiam ler nem escrever, o que equivale a 11,5 milhões de analfabetos⁴. Além disso, sete de cada dez alunos do terceiro

1. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p.90.

2. MEC é alvo do maior corte no orçamento; vice-presidência foi poupada. **Exame**, São Paulo, 29 de mar. 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/economia/maior-corte-no-orcamento-atingiu-a-educacao-vice-presidencia-foi-poupada>. Acesso em: 1 mar. 2019.

3. SASSAKI, Alex Hayato et al. **Por que o Brasil vai mal no Pisa?** Uma análise dos determinantes do desempenho no exame. São Paulo: Insper, 2018. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/Por-que-Brasil-vai-mal-PISA-Analise-Determinantes-Desempenho.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2019.

4. PNAD Contínua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano. **Agência IBGE**, Rio de Janeiro, 18 maio 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam>. Acesso em: 1 abr. 2019.

ano do ensino médio têm nível insuficiente em português e matemática. Entre os estudantes dessa etapa de ensino, menos de 4% têm conhecimento adequado nessas disciplinas, dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017⁵.

É nesse cenário que vamos organizar as atividades sobre os artigos desta edição da revista *Comunicação & Educação*. Contudo, para apoio, buscaremos artigos de outras edições, começando com o objetivo da revista em seu primeiro número: “dialogar com o público sobre esse espaço já construído, onde Educação e Comunicação se encontram”⁶.

Para iniciar esse diálogo, selecionamos o artigo “Hacia la enseñanza de otro modelo de periodismo: una propuesta de innovación educativa”, de Daniela Lazcano-Peña e María Paz Gálvez-Pereira. Na perspectiva da comunicação, esse texto demonstra que é possível ensinar e pensar o jornalismo além dos espaços tradicionais e que os estudantes se envolvem em uma proposta de jornalismo a serviço da cidadania e do desenvolvimento social.

Na linha da educação, o artigo “Formação de professores de educação física e usos de conceitos do campo comunicacional para pensar o ensino”, de Allyson Carvalho de Araújo, Marcio Romeu Ribas de Oliveira e Antonio Fernandes de Souza Júnior, trata de um relato que reflete sobre o processo de formação continuada de professores de educação física ao acionar conceitos que migram do campo comunicacional, mas que implicam novas formas de ensinar

Relacionando educação e comunicação, a educomunicação é um caminho para envolver os jovens na aprendizagem do conhecimento científico. Diante do panorama descrito no início – a geração que nem estuda e nem trabalha –, o artigo “Oficina de fanzine: práticas de educomunicação com alunos da Casa da Ciência”, de Gabriella Zauith, Ângelo Rogério Davanço e Marisa Ramos Barbieri, apresenta a produção de fanzines realizada por meio de oficinas ministradas por jornalistas, durante os anos de 2017 e 2018, como complemento às atividades do Adote um Cientista, programa com alunos do ensino fundamental e médio.

As atividades nesta edição estão organizadas nos seguintes temas:

- O jornalismo a serviço da cidadania;
- Promover educação é fazer comunicação;
- Educomunicação na formação de professores.

PRIMEIRA ATIVIDADE

O jornalismo a serviço da cidadania

A atividade pretende mostrar que é possível ensinar e pensar o jornalismo além da programação oficial a partir de práticas sociais, quer na busca de suas fontes, quer no tratamento dos dados. O artigo “Hacia la enseñanza de otro modelo de periodismo: una propuesta de innovación educativa”, de Daniela Lazcano-Peña e María Paz Gálvez-Pereira, trata do projeto Cuvic, que,

5. FAJARDO, Vanessa; FOREQUE, Flavia. 7 de cada 10 alunos do ensino médio têm nível insuficiente em português e matemática, diz MEC. **G1**, Rio de Janeiro, 30 ago. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.shtml>. Acesso em: 1 abr. 2019.

6. BACCEGA, Maria Aparecida. Apresentação: do mundo editado à construção do mundo. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 1, p. 7-14, set. 1994. p. 7.

segundo as autoras, é uma experiência inovadora que promove o trabalho colaborativo e voluntário entre estudantes e organizações sociais.

A atividade, organizada para os cursos de graduação em Comunicação, professores e alunos, tem a seguinte sequência didática.

1. Leitura do artigo, destacando as seguintes afirmações:

Vassallo de Lopes conceptualiza el campo académico de la Comunicación como “un conjunto de instituciones de educación superior destinadas al estudio y a la enseñanza de la comunicación, donde se produce la teoría, la investigación y la formación universitaria de los profesionales de la comunicación”⁷.[...]

Para los fines de este trabajo, resulta interesante observar que específicamente en el ejercicio en medios hay una distribución concentrada en los formatos tradicionales (prensa escrita 16 menciones, radio y televisión 15 menciones) y un predominio de los soportes digitales (20 menciones).

[...] la reflexión de Flecha, Padrós y Puigdemívol, quienes plantean que “el aprendizaje ya no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de las interacciones que se establecen en todos los contextos en que las personas intervienen: colegio, domicilios, barrio, club deportivo, medios de comunicación, etc. Tener un sentido crítico o ser capaz de reflexionar y adoptar unos criterios claros para argumentar y actuar son hoy herramientas más importantes.[...]”.

Fazer a síntese dos comentários em grupo, identificando os comportamentos dos alunos para a sua prática profissional com relação às afirmações do artigo.

2. O artigo mostra que as oportunidades profissionais em jornalismo no Chile estão concentradas nos formatos tradicionais: imprensa, rádio e televisão, com predomínio dos suportes digitais, e que só encontraram uma menção a rádios comunitárias.

Propomos que os alunos de graduação façam o estudo da programação de sua faculdade e comparem com as afirmações do texto.

3. Na perspectiva apontada no artigo, de formação de comunidade de aprendizagem valorizando o trabalho coletivo com diferentes cursos, sugerimos a leitura dos artigos “Educomunicação científica: rádio, jornalismo e popularização das ciências na construção da cidadania”⁸ e “Informação, um bem público, direito do cidadão!”⁹.

Com essas leituras e tendo como referência o artigo propomos que os alunos discutam os dados sobre o desempenho dos jovens da escola básica e que relatem suas experiências como alunos da escola básica. Como apoio, sugerimos também os links citados no início deste artigo.

SEGUNDA ATIVIDADE

Promover educação é fazer comunicação

O objetivo da atividade é mostrar que a comunicação é parte do processo educativo – como na fala de Freire, “Promover a educação é fazer comunicação”,

7. VASSALLO DE LOPES, María Inmacolata. Reflexiones sobre el estatuto disciplinario del campo de la comunicación. In: VASSALLO DE LOPES, María Inmacolata; FUENTES NAVARRO, Raúl (ed.). **Comunicación**: campo y objeto de estudio: perspectivas reflexivas Latinoamericanas. Tlaquepaque: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2010. p. 43-58.

8. NÁPOLIS, Patrícia Maria Martins; FAÇANHA, Alessandro Augusto Barros, LUZ, Jociara Pinheiro. Educomunicação científica: rádio, jornalismo e popularização das ciências na construção da cidadania. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 37-38, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i2p27-38>. Acesso: 1 abr. 2019.

9. FÍGARO, Roseli. Informação, um bem público, direito do cidadão! **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 393-407, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v11i3p393-407>. Acesso: 1 abr. 2019.

citada no artigo “Oficina de fanzine: práticas de educomunicação com alunos da Casa da Ciência”, de Gabriella Zauith, Ângelo Rogério Davanço e Marisa Ramos Barbieri – e mostrar que a educomunicação funciona como mecanismo de produção, circulação e recepção do conhecimento e da informação.

A atividade é recomendada para os cursos de graduação em Comunicação e em Pedagogia, e para os professores e alunos do ensino médio. Está organizada na seguinte sequência didática.

1. Propor aos participantes que façam uma pesquisa sobre os itens a seguir:

- O que significa o termo fanzine, quando surgiu e qual a ideia no Brasil?

Para subsidiar a sugerimos a leitura do item “Fanzine: a retomada”, do referido artigo, em especial o parágrafo “O Fanzine é uma publicação artesanal, com pequenas tiragens, circulação restrita e um público leitor muitas vezes formado por outros produtores de fanzines e pessoas interessadas”. Ainda, consultar os seguintes sites:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Fanzine>

<https://fanzineexpo.wordpress.com/o-que-e-fanzine/>

- Qual a relação entre os quadrinhos e os fanzines?

Para esta questão sugerimos o site:

http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/3asjornadas/artigo_080620151450242.

- Relacionem alguns quadrinhos e/ou fanzines que conhecem.

Fazer a síntese em sala de aula, verificando quais quadrinhos e/ou fanzines são conhecidos pelos alunos e se já produziram fanzines.

2. Propor a leitura do artigo em grupo, solicitando que os participantes discutam os seguintes itens:

- No item “Fanzine: a retomada”, quais são as principais dificuldades que os fanzines enfrentaram no Brasil?
- Quais as alternativas apontadas?
- No item “Casa da Ciência: aprendizagem e divulgação”, os autores apontam que o objetivo da casa é a aprendizagem em ciências com atividades diversificadas e que, com o propósito de desenvolver a criatividade dos alunos, a oficina que trabalha o fanzine é uma ferramenta pedagógica, com um formato para compartilhar o conteúdo de forma autoral. “Fazer fanzine é fantástico pois, por não ter regras, possibilita a experimentação, a união de diversos estilos em uma mesma publicação”¹⁰.
- Realizar a síntese das ideias em sala de aula, verificar se os alunos gostam da ideia e propor a criação de fanzines sobre os conteúdos de ciência.

Para subsidiar a criação, propomos a leitura do item “Descrição do relato: oficinas de fanzines”, pesquisas de vídeos e sites sobre o tema. Sugerimos o site:

<https://catracalivre.com.br/criatividade/tutorial-como-fazer-um-fanzine/pdf>

10. PAUDA, Jucimara. Angelo Davanço semeia o amor pelo Fanzine há 26 anos. *Livro sem frescura*, [s. l.], 1 jun. 2017. Disponível em: <http://blogs.acidadeon.com/blogs/livro-semfrescura/2017/06/01/angelo-davanco-semeia-o-amor-pelo-fanzine-ha-26-anos/>. Acesso em: 20 maio 2018.

Fazer a síntese dos principais temas de Ciências abordados e organizar a publicação dos fanzines no site da escola ou Facebook dos alunos.

TERCEIRA ATIVIDADE

Educomunicação na formação de professores

A questão da formação continuada de professores nas diferentes áreas do conhecimento tem sido objeto de estudos, artigos e matérias veiculadas pelos meios de comunicação, principalmente, quando são apresentadas estatísticas como as do Pisa, que mostram o baixo desempenho dos nossos jovens. O artigo “Formação de professores de educação física e usos de conceitos do campo comunicacional para pensar o ensino”, de Allyson Carvalho de Araújo, Marcio Romeu Ribas de Oliveira e Antonio Fernandes de Souza Júnior, é mais um que trata do processo de formação continuada de professores, especificamente de educação física, relacionando com o campo comunicacional, que implica novas formas de ensinar.

A atividade é destinada aos professores de educação física e demais áreas do conhecimento e está organizada na seguinte sequência didática.

1. Leitura do artigo e discussão em grupo, com destaques nos diferentes itens, grifamos algumas ideias de cada item para subsidiar o professor.

No item, “Introdução”:

- Admite-se que a *mídia produz e veicula sentidos/significados* próprios para a cultura escolar, além de difundir um tipo de conteúdo cuja assimilação se dá por meio das novas linguagens e da convergência das tecnologias.
- Porto¹¹ preconiza que é necessário o *desenvolvimento de uma pedagogia da comunicação* que, além de utilizar os dispositivos tecnológicos como ferramentas ou recursos facilitadores da aprendizagem, proporcione um contato reflexivo e crítico com a cultura da mídia.

No item “Conceitos do campo comunicacional discutidos na formação”:

- Como as *mídias e as tecnologias atravessam as escolas*, as aulas e os nossos alunos e alunas?
- A justificativa de pensar o processo comunicativo, mas nos centrando ainda no campo da *educação, se ancora tanto no diálogo* com professores quanto na potência demonstrada pelos primeiros movimentos de uma teoria latino-americana da comunicação no diálogo com a educação¹².

No item “Experiências e reflexões dos professores com o conceito de narrativa”:

- A situação nos fez lembrar esta afirmação de Walter Benjamin: “torna-se cada vez mais *raro o encontro com pessoas que sabem narrar* alguma coisa direito”.

11. PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 43-57, 2006.

12. MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. Tradução de Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

- [A narrativa] que “é como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada. Ou seja: a de trocar experiências”¹³.
- Benjamin conceitua o *sentido do ato narrativo como capacidade ligada ao encontro e à possibilidade de partilhar coisas* e nos comunicarmos, exercida ao contar e ao ouvir as mais diversas narrativas¹⁴.
- Essas novas máquinas e *objetos modernos para transmitir nossas experiências estariam diminuindo a experiência cotidiana do encontro e das conversas*, ou poderiam ser um dado precursor de algo em movimento na cultura.

2. Fazer a síntese das discussões dos grupos.

3. Propor a elaboração de um texto apresentando o sentido do ato narrativo nas mídias, em particular no Facebook, WhatsApp e Twitter.

4. Com os textos, voltar a cada item e analisar a parte que grifamos.

5. Para finalizar, propomos que os alunos criem narrativas sobre a importância do diálogo na escola, para serem compartilhadas no Facebook, WhatsApp e Twitter.

13. BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 57.

14. WINKIN, Yves. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papyrus, 1998.