

# Processos Comunicativos, Educação e Linguagens

Aparecida Luzia Alzira Zuin  
Antonio Roberto Chiachiri Filho  
José Lucas Pedreira Bueno  
Juracy Machado Pacífico  
Maria Cristina Borges da Silva  
(Orgs)





Av. Presidente Dutra, 2965 – Centro  
Porto Velho - RO - CEP: 76801-974  
Fone: (69) 2182-2175  
[www.edufro.unir.br](http://www.edufro.unir.br)  
[edufro@unir.br](mailto:edufro@unir.br)

**Aparecida Luzia Alzira Zuin  
Antonio Roberto Chiachiri Filho  
José Lucas Pedreira Bueno  
Juracy Machado Pacífico  
Maria Cristina Borges da Silva  
(Orgs.)**

## **Processos Comunicativos, Educação e Linguagens**

Porto Velho  
**EDUFRO, 2017**

## FICHA CATALOGRÁFICA

P963

Processos comunicativos, educação e linguagens / Organizadores Aparecida Luzia Alzira Zuin, Antonio Roberto Chiachiri Filho, José Lucas Pedreira Bueno, Juracy Machado Pacifico, Maria Cristina Borges da Silva. Edufro, Porto Velho, Rondônia, 2017.  
242 p.:il.

ISBN: 978-85-7764-090-4

1. Educação 2. Comunicação 3. Tecnologia da informação e comunicação  
4. Pesquisa I. Zuin, Aparecida Luzia Alzira II. Chiachiri Filho, Antonio Roberto III. Bueno, José Lucas Pedreira IV. Pacifico, Juracy Machado V. Silva, Maria Cristina Borges da VI. Título.

CDU: 37.15.31

Bibliotecária Responsável: Ozelina Saldanha CRB11/486

Preparo de originais: Autor(es)  
Revisão Gramatical: Autor(es)  
Revisão de Normas Técnicas: Autor(es)

Diagramação capa: Robson Almeida de Oliveira  
Composição: EDUFRO  
Editor: Jairo André Schlindwein

### Fundação Universidade Federal de Rondônia

Ari Miguel Teixeira Ott  
*Reitor*

Otacílio Moreira de Carvalho Costa  
*Pró-Reitor de Planejamento*

Marcelo Vergotti  
*Vice-Reitor*

Jorge Luiz Coimbra de Oliveira  
*Pró-Reitora de Graduação*

Adilson Siqueira de Andrade  
*Chefe de Gabinete*

Valdir Aparecido de Souza  
*Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa*

Charles Dam Souza Silva  
*Pró-Reitor de Administração*

Rubens Vaz Cavalcante  
*Pró-Reitor de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis*

### Conselho Editorial da EDUFRO:

Jairo André Schlindwein (Prof. UNIR), José Lucas Pedreira Bueno (Prof. UNIR), Emanuel Fernando Maia de Souza (Prof. UNIR), Rubiani de Cássia Pagotto (Profa. UNIR), Osmar Siena (Prof. UNIR), Júlio César Barreto Rocha (Prof. UNIR), Marli Lucia Tonatto Zibetti (Profa. UNIR), Sirlaine Galhardo Gomes Costa (Bibliotecária. UNIR), Cléberon de Freitas Fernandes (EMBRAPA), Dante Ribeiro da Fonseca (ACLER).

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



**Campus José Ribeiro Filho**  
BR 364, Km 9,5 - Porto Velho – RO  
CEP: 78900-000  
www.edufro.unir.br  
edufro@unir.br

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>O cidadão pixel-glocal: a liberdade de expressão no espaço nem local nem global .....</b>	<b>11</b>
Aparecida Luzia Alzira Zuin	
<b>Processos de comunicação na educação online .....</b>	<b>34</b>
Antonio Roberto Chiachiri Filho Dario De Barros Vedana	
<b>Os fluxos do jornalismo impresso ao online: espaço, tempo, interação .....</b>	<b>46</b>
Claudio Manoel de Carvalho Correia Aparecida Luzia Alzira Zuin	
<b>A presença das tecnologias de informação e comunicação na formação docente inicial. 60</b>	
Ranieri Braga dos Santos	
<b>Um partido chamado imprensa .....</b>	<b>66</b>
Pedro Veríssimo Fernandes	
<b>Coproduzir, contribuir e compartilhar: impactos das redes sociais nos webdocumentários políticos .....</b>	<b>78</b>
Aline Perrotti Aline Khoury	
<b>Discurso governamental e midiático sobre o novo Enem na democratização do acesso ao Ensino Superior .....</b>	<b>88</b>
Aparecida Luzia Alzira Zuin Adriana Cordeiro de Deus	
<b>Perspectivas de atuação da supervisão escolar em Rondônia e a racionalidade comunicativa .....</b>	<b>94</b>
Luzia Dorado Guilherme	
<b>O MPE-RO como intérprete e vigilante das demandas sociais: a comunicação para a cidadania .....</b>	<b>106</b>
José Luiz Aidar Prado Larissa Zuim Matarésio	
<b>Mídia e opinião pública: os cidadãos e a esfera pública .....</b>	<b>124</b>
Adriana Lúcia de Oliveira	

<b>A Cidade Educadora como lugar da efetivação dos Direitos Humanos.....</b>	<b>130</b>
Aparecida Luzia Alzira Zuin	
Vânia Siciliano Aieta	
<b>Reflexões sobre Educomunicação e Cidades Educadoras .....</b>	<b>142</b>
Ana Luiza Coelho Ferreira Pinhal	
<b>Levantamento da produção acadêmica sobre Educomunicação do Portal de Periódicos da Capes .....</b>	<b>152</b>
Daniela Tissuya Silva Tóda	
<b>Inquietações sobre sociabilidades e vulnerabilidades na educação em áreas rurais na região metropolitana de Curitiba .....</b>	<b>162</b>
Maria Cristina Borges da Silva	
Vanusa Emília Borges	
<b>Educação e planejamento em áreas de fragilidade ambiental: possibilidades para o desenvolvimento local .....</b>	<b>178</b>
Maria Cristina Borges da Silva	
<b>Contribuições da literatura infantil para constituição do sujeito e formação de leitores .....</b>	<b>190</b>
Andreia dos Santos Oliveira	
Juracy Machado Pacífico	
<b>Educação infantil como direito fundamental: contornos do conteúdo e da significação do direito exigível.....</b>	<b>200</b>
Sebastião Araújo Nery	
<b>Leitura de imagem: perspectivas sobre a gramática especulativa, a classificação dos signos e a semiótica visual.....</b>	<b>214</b>
Antonio Roberto Chiachiri Filho	
Rodrigo Antunes Moraes	
<b>O professor e os recursos tecnológicos em sala de aula .....</b>	<b>228</b>
Andréia Maciel Da Silva	
José Lucas Pedreira Bueno	
<b>ORGANIZADORES .....</b>	<b>236</b>
<b>AUTORES.....</b>	<b>238</b>

## **APRESENTAÇÃO**

Tratar sobre os Processos Comunicativos, Educação e Linguagens é uma tarefa importante para os dias atuais, principalmente, após o advento da internet. Hoje, os saberes que incidem sobre a leitura e a escrita, no suporte papel, passaram ao suporte tecnológico computacional, por isso, as exigências contemporâneas são maiores e mais perspicazes, porque esses saberes transcendem algumas práticas antigas. Da escrita no papel, as pessoas passaram a se interagir e/ou comunicar através das redes sociais, dos celulares, da televisão, rádio, etc. E, para atender a todos esses *media*, aqueles que lidam com os processos comunicativos e a educação também precisaram acompanhar e utilizar suas linguagens específicas.

A partir daí, exigiu-se outras significações sobre a prática de se comunicar; também a concepção de comunicação e informação passou por mudanças, haja vista os paradigmas remodeladores das relações sociais, econômicas, geográficas, culturais, tendo em conta que no contexto globalizado, os meios de comunicação se agregaram, e em conjunto, expandiram o que comumente é conhecido por mídia, *media*, *medium*.

O processo comunicativo atualmente mais ensejado pela emergência cibercultural, com certeza acarretou significativas mudanças nas relações mencionadas, porque no âmbito socioeconômico o que passou a ser levado em conta é o preço da informação, independente da condição comunicativa que a mídia exerce. Sobre essa afirmação é relevante às reflexões, considerando as implicações que o surgimento do informacionalismo representa na esfera social. O informacionalismo, embora faça parte do processo comunicativo não se encerra em si mesmo, isso significa dizer que a informação deve fazer parte da comunicação, mas não deve ser alicerçada nos parâmetros econômicos. A informação deve, assim como as práticas midiáticas, transcender os sujeitos à ação comunicativa, cujo objetivo é o conhecimento para a transformação social e não a alienação e a manipulação. A sociedade que não reflete essa condição está condenada a perder a sua identidade, haja vista que manipulados não pensam, não refletem, tampouco transformam o mundo da vida.

Sobre essa realidade, o texto de abertura desse livro deixa evidenciada a discussão sobre a consciência dromocrática, que pautada no processo econômico e da globalização, na velocidade, na falta de racionalidade, na linguagem do ódio, no desrespeito às normas de convivência social, acaba por induzir os sujeitos às manobras dos poderes hegemônicos. Por outro lado é válido pensar que a consciência dromocrática não deve prevalecer sobre a consciência democrática, educativa, libertadora e respeitadora. Significa dizer ainda, que é preciso saber-educar para usar os recursos tecnológicos, as linguagens dos meios informacionais, a fim de não causar danos aos outros sujeitos. A consciência democrática proposta estaria correlata ao pensamento no sentido do indivíduo se situar de modo consciente no espaço onde ainda sobrevive a ação comunicativa, ou seja, o mundo da vida, nos termos habermasianos. No mundo vivido estão as esferas onde a linguagem (os processos de comunicação, a interação, a literatura, as artes visuais, o direito, o lúdico, etc.) desempenha o papel que o poder, o dinheiro, o interesse desempenham na economia e na política nas categorias do global e do glocal.

Nessa direção é necessário, também, refletir sobre a influência das tecnologias digitais na Educação à formação das pessoas, na tentativa de auxiliar ao diálogo, mesmo diante dos avanços e das muitas possibilidades de contato, com fóruns de discussão, *chats* de texto, vídeo e áudio, *webinars*, *e-mails*. É nesse sentido que Paulo Freire conduzia seu pensamento para a

esfera da educação, explicitando que educação é comunicação, na medida em que a comunicação é elemento fundamental, pois, é ela que transforma seres humanos em sujeitos da história. Freire estabelece a relação entre comunicação e educação, já que uma depende da outra para a construção com+partilhada do conhecimento, e esse ao ser mediado por relações dialéticas entre os homens e o mundo, introduz o sujeito na realidade vivida.

Do mesmo modo serve-nos o apontamento de Rodrigues (1999, p. 22): A comunicação não é um produto, mas um processo de troca simbólica generalizada, processo de que a sociabilidade, que gera os laços sociais que estabelecemos com os outros, sobrepondo-se às relações naturais que estabelecemos com o meio ambiente. Se todos os seres vivos estabelecem em permanência trocas imediatas e espontâneas com o mundo natural que os rodeia, nos homens essa interação não é imediata; é mediatizada por símbolos culturais concebidos, elaborados e legados por sucessivas gerações, como a linguagem verbal, os gestos e os comportamentos; o vestuário, a arte, a disposição e o arranjo do espaço público ou do espaço privado. Discursos e silêncios, gestos, comportamentos, ações e omissões constituem as manifestações dos processos comunicacionais, porque correspondem às expectativas geradas pelas regularidades que formam o tecido humano.

Portanto, nessa direção, os presentes estudos, trazidos nessa obra, tratam de discutir as transformações ocorridas por meio das mídias (internet, redes sociais, revistas, publicidade, etc). O que tem de diferencial para a importância das abordagens?

Aqui, os Organizadores propõem trazer - sobre e a partir da - sociedade midiática, aspectos antropológicos, sociológicos, filosóficos, educacionais, literários, correspondentes ao ciberespaço, à geografia das cidades, às interações lúdicas presentes na leitura infantil e nos jogos interativos; ainda, abordagens sobre aos movimentos sociais que alteraram os comportamentos sócio-relacionais, desde a “Primavera Árabe”, perpassando pelos movimentos urbanos no Brasil (junho de 2013); aos modos como a mídia se emprega dos conteúdos desses acontecimentos, ou produz conteúdos à luz dos seus interesses, para gerarem outros signos culturais nos paradigmas políticos, principalmente.

A isso se deve levar em conta, o poder da mídia, no Brasil. Nessa perspectiva, é vista a “resistência sociopática” entendida como uma “pressão de cima para baixo” para evitar seu inverso, a “pressão de baixo para cima”. A noção de “resistência sociopática à mudança”, em resumo, é a reação a qualquer tipo de democratização nas estruturas sociais. Eis, portanto, um assunto extremamente importante para o momento político atual que o Brasil vive, e o papel da organização monopolista dos veículos de comunicação, nesse contexto.

São trazidos à tona como os processos comunicativos de instituições públicas, em defesa da cidadania, podem transformar cidadãos, defender direitos, propor alternativas para o pleno atendimento das demandas sociais.

À luz da proposta habermasiana para a formulação e/ou a constituição da esfera pública, aponta os dilemas que a sociedade democrática enfrenta devido à funcionalidade e a influência da mídia no cotidiano das pessoas, como por exemplo: a apatia política, a falta de participação dos sujeitos na elaboração de argumentos dialógicos e reflexivos.

Tem-se ainda, a integração da Comunicação e da Educação, nos estudos da Educomunicação. A Educomunicação é a área de estudo, segundo a qual, traduz com relevância, como a comunicação transita na expressão da participação social e nas mídias; ao mesmo tempo em que não se deve desvincular dos meios – ou mídia, por isso, os sujeitos devem

aprender a “ver e a produzir” informação midiática, para o estabelecimento de interação entre grupos, classes e indivíduos. Afinal, na sociedade da informação o aspecto estrutural da base informacional está em redes tecnológicas que, atualmente, correspondem ao modelo capitalista como nuclear do fluxo intenso das informações em escala nem local, nem global, mas - glocal, no ciberespaço.

Os estudos sobre as Cidades Educadoras refletem a emergência de ver-a-cidade como espaço social da Educação Cidadã, da democracia, da participação cidadã e da política, dos direitos humanos, principalmente, quando abordada no tratamento da melhoria da qualidade de vida dos cidadãos e dos seus direitos fundamentais. Por isso, a Ciência da Educação, com as exigências de natureza educacional, educativa e jurídica presentes nas pesquisas em foco. Estendemos as abordagens para os estudos da Educação, Desenvolvimento local e meio ambiente, cujo propósito é *identificar e analisar a problemática socioambiental e socioespacial*.

Por fim, é exigível tratar das novas tecnologias em relação com as linguagens, porque ambas estão tão aproximadas que a partir delas se geram o conhecimento e a própria extensão do corpo no espaço. Nos dizeres de Santaella (1997, pp. 41-42): “É justamente esse novo ecossistema sensorio-cognitivo que está lançando novas bases para se repensar, não mais como máquinas que trabalham para o homem, mas como a emergência de um novo tipo de humanidade. Desse modo, são os sentidos e o cérebro que crescem para fora do corpo humano, estendendo seus tentáculos em novas conexões cujas fronteiras estamos longe de poder delimitar”. Também não se pode mais falar em linguagem, mas em múltiplas linguagens. Nessa seara é importante identificarmos o papel do professor como o mediador da leitura literária, por exemplo, afinal é dele a função de fomentar as diferentes visões e possibilidades no trabalho com a arte, com a história, geografia, sociologia, etc. nesse sentido é necessário o conhecimento de que na contemporaneidade um dos critérios de escolha da obra literária é o caráter lúdico, prazeroso, artístico e não aquelas obras de cunho moralizador como eram as produzidas na LI tradicional.

E nos perguntamos: - somente para os adultos? Evidente que não podemos ser reducionistas a tal ponto. As Múltiplas Linguagens na Educação Infantil vem a ser um tema desenvolvido por muitos teóricos. Nesse contexto, a linguagem da Literatura Infantil e o Direito à Educação Infantil terão oportunidade de articular saberes, a fim de ampliar as possibilidades de expressão das crianças e a construção de seus saberes, oferecendo às crianças o tempo, o espaço e o olhar necessários para a aprendizagem através das múltiplas linguagens, tornando possíveis as descobertas, apropriações e transformação e produção da cultura.

Foram esses os objetivos e as justificativas relevantes encontrados pelos Organizadores desse livro: Profa Dra. Aparecida L. A. Zuin, do Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia – PPGE-UNIR; Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico e Prof. Dr. José Lucas P. Bueno, do Mestrado Profissional em Educação Escolar, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Prof. Dr. Antonio Roberto Chiachiri Filho, do Mestrado em Comunicação, das Faculdades Cásper Líbero – SP; Profa. Dra. Maria Cristina Borges da Silva, do Programa de Doutorado e Mestrado em Educação, da Universidade de Tuiuti - PR, que após repensarem as emergências atuais das áreas de Educação e Comunicação, Linguagens e Novas Tecnologias e os Processos Comunicativos advindos dessa aglutinação de pensamentos, concentraram os esforços para apresentarem a coletânea de artigos produzidos por mestres e

doutores; mestrandos e doutorandos de renomadas instituições de pesquisas no Brasil e no exterior, que tratam sobre as áreas em questão, como: a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica); Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ-RJ (Programa de Pós-Graduação em Direito da Cidade); University of Cambridge - Inglaterra (Social Development Doctoral Program); Université Paris V (Le programme de Master en Sciences Sociales); e dos respectivos Programas representados pelos Organizadores dessa obra.

**Profa. Dra Aparecida Luzia Alzira Zuin**

Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – UNIR-RO

**Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico**

Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar – UNIR-RO

**Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno**

Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar – UNIR-RO

**Profa. Dra. Maria Cristina Borges da Silva**

Programa de Doutorado e Mestrado em Educação Universidade de Tuiuti- PR

**Prof. Dr. Antonio Roberto Chiachiri Filho**

Programa de Mestrado em Comunicação – Faculdades Cásper Líbero – SP

Rondônia; Paraná; São Paulo.

Março de 2017.

## **O cidadão pixel-glocal: a liberdade de expressão no espaço nem local nem global**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> APARECIDA LUZIA ALZIRA ZUIN**

Mestrado Acadêmico em Educação – UNIR

Programa Avançado de Cultura Contemporânea - PACC- UFRJ

### **RESUMO**

Propõe-se neste artigo abordar como o cidadão-pixel produz relações sociodiscursivas na internet. Por se tratar de um sujeito que não habita o espaço geopolítico territorial, mas, um ponto no IP (espaço virtual), nesta perspectiva aponta o modelo de corpo e espaço divergente do físico e geográfico descrito na ordem da matéria e da grandeza, daí a exigência de compreender por outros ângulos as temáticas da liberdade de expressão e da consciência democrática previstos no Estado de Direito, por meio da Constituição Federal de 1988. Traz também a ideia sobre a consciência dromocrática e o que ela acarreta para os modos de representatividade de práticas sociais e políticas; afinal, essa consciência consiste na repercussão do interesse privado e da velocidade da informação; por isso, não mais espaço local e global, mas glocal. Por fim, incita as áreas do Direito e da Educação a refletir, pelo viés da Comunicação e da Semiótica, sobre o cidadão virtual e suas práticas na rede, haja vista que a Lei 12.965/2014 vem ao encalço do cidadão carne-e-osso, sujeito esse diferente do cidadão-pixel glocal.

**Palavras-chave:** Comunicação. Direito. Liberdade de expressão. Consciência Democrática.

### **Citizen pixel-glocal: freedom of expression in space or local or global**

### **ABSTRACT**

This paper intends to approach how the pixel-citizen produces sociodiscursive relations in the internet. Since this is a subject who does not inhabit the geopolitics territorial space, but a point in the IP (virtual space), in this perspective points the model of body and space that differs from the physical and geographical described in material and grandness order, thus the need to comprehend by other angles the thematic of freedom of speech and democratic conscience proposals for in Democratic State, through the Federal Constitution 1988. It also brings on the idea of the dromocratic conscience and what it entails to the ways of representativeness of social and political practices; after all, this conscience consists in the repercussion of the private interest and in the information speed; for these reasons, not anymore space local and global, but glocal. Finally, involves the area of the Law to think about from the perspective of communication and semiotics the virtual citizen and its practices in the network, having in mind that the Brazilian Law 12.965/2014 comes to the trail of the meet flesh-and-bones citizens, subject this different the pixel-citizen glocal.

**Keywords:** Communication. Law. Freedom of speech.

### **INTRODUÇÃO**

A fim de entender como se dá a relação do cidadão pixel-glocal com o virtual é necessário revisar alguns conceitos que possam introduzir a ideia sobre o corpo e o espaço. Em Aristóteles o corpo é a extensão em qualquer direção (*Fis.*, III, 5, 204b 20); por qualquer direção entende-se: altura, largura e profundidade. O corpo possuidor dessas três dimensões é perfeito na ordem das grandezas.

Nos termos de Aristóteles quando desaparece o corpo, com ele desaparece o espaço, como determinação integrante sua. Diminuído o espaço a uma determinação do próprio corpo, devido a esse propósito de carregar em si seu mesmo espaço, o corpo passa ser o interior de um espaço ou de um lugar; logo, corpo e espaço são partes deles mesmos. Aumentado o corpo, com ele aumenta o espaço, e não se torna maior que um espaço anterior independente dele. Isso significa que o corpo ocupa um espaço físico e, por isso, Leibniz melhora o conceito distinguindo a ideia de corpo aristotélico para corpo matemático. Para Leibniz o corpo também é físico, mais ainda: é matéria e contém, além de extensão, resistência e impenetrabilidade. Devido a esta última característica, um corpo é forçado a ceder ou a deter-se quando sobrevém outro corpo (ABBAGNANO, 2000, p. 210).

Nessa ordem, como qualidade, o espaço passou a ser concebido como lugar do qual o corpo entre outros corpos se posicionam (Aristóteles, *Fis.*, IV, 4, 212 a 20). O espaço na concepção de Leibniz, em contraposição ao de Newton e de seus seguidores, é uma propriedade ou um atributo, a propriedade de alguma substância; ou ainda, “como uma *ordem de existência*, assim como o tempo é uma ordem de sucessões” (Leibniz, III *Lettre à Clarke*, 4; *op. ed.* Erdmann, p. 752).

Sobre o tempo, comumente se tem a ideia da cronologia, vide tempo medido pelo relógio. Com efeito, esse é o valor que se dá ao tempo, principalmente, na sociedade contemporânea. O tempo elaborado e seguido pela vida, contando as horas, em sua dimensão sociológica e técnica; ultimamente, bem mais técnica que sociológica, em virtude dos modos de vida que determina ao homem a sua atuação cotidiana. A compreensão do tempo parece ser sustentada pelo pensamento humano, cujo objetivo é dar ao tempo, bem como ao espaço, uma sequência pré-definida.

Platão (427 - 348 a.C.) afirmou que o tempo surgiu quando um ser divino colocou ordem e estruturou o caos primitivo. O tempo tem, de acordo com Platão, uma origem cosmológica. Foi daí que Platão procurou estabelecer a distinção entre o "ser" e o "não ser". O mundo do “ser” é fundamental e não está sujeito às transformações”. O tempo não é senão, sempre o mesmo. Este mundo é o mundo ou plano das ideias, apreensível apenas pela inteligência e pode ser entendido utilizando-se a razão. No mundo do “não ser” faz parte as sensações que são irracionais, porque dependem essencialmente de cada pessoa”. Para Platão este mundo é irreal.

Sobre a questão do tempo cíclico ou não cíclico:

Aparece como uma das questões relativas às características do tempo desde as origens da ciência ocidental. Esta ideia apareceu naturalmente em função dos inúmeros fenômenos periódicos na Natureza: as marés, as estações sazonais, os dias sucedendo as noites, e assim por diante. Esses fatos conhecidos desde as civilizações mais antigas, sendo evidentes fenômenos cíclicos, levaram as civilizações primitivas, bem como os pensadores da Antiguidade a imaginarem que o tempo também seria circular, ou seja, a Natureza evoluiria de forma a se repetir.<sup>1</sup>

Santo Agostinho, pensador do século IV, foi específico quando lhe perguntaram sobre o tempo: “se ninguém mo perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei”.

Nessa linha, os vários sentidos de corpo, espaço e tempo reagiram às revoluções filosóficas e históricas, isto é, no que diz respeito à natureza e à cultura, ao ser e à existência, à estrutura métrica; à cronologia linear, etc. Sobre o tempo, dadas às mutações dos processos tecnológicos, esse passou a ser questão de fórum específico na cultura ocidental.

Nesse diapasão, espaço e corpo passaram a ser refletidos devido à dinâmica do tempo instantâneo, haja vista o fenômeno da internet - lugar nem local, nem global -, mas glocal (da

---

<sup>1</sup> Disponível em <http://efisica.if.usp.br/mecanica/curioso/tempo/antiquidade/>. Acesso em 10 out 2015.

velocidade, do virtual). No glocal a corpografia é simulacro, por isso, o corpo carne-e-osso (o indivíduo na sua existência) e o corpo-pixel (o indivíduo simulacro) exigem serem pensados por meio de uma nova “matrix”, porque inauguram não só a reprodutividade corpográfica no virtual, mas criam novas relações sociais que fluídas na plataforma computacional instauram outra arena pública.

Dado a esse modelo resultado de pixels, do corpo excluiu-se a carne, o sangue, os ossos, a alma do sujeito; daí, pode-se conferir a superação das rotinas temporais e dos hábitos antigos previstos na lógica da liberdade dos cidadãos na *polis*, desencadeando, também, outro tipo de consciência diferente daquela democrática instituída pela sociedade de direito.

Assim, deve-se refletir como a área jurídica tenderá a lidar com esse sujeito que habita o espaço virtual munido das prescrições dromocráticas da sociedade moderna.

## **1 Direito e Liberdade de expressão**

Para tratar da liberdade de expressão, vital entender o sentido dos termos. No Dicionário de Direitos Humanos (Porfírio, 2005, p.1) – “liberdade, *eleutheria*, na etimologia grega significa liberdade de movimento”; ou, “trata de uma possibilidade do corpo, não como um dado da consciência ou do espírito; porém, uma qualidade do cidadão livre na estrutura da *polis*”. Pois bem, poder e liberdade eram palavras praticamente sinônimas. Compreendia-se a liberdade como o poder de se movimentar sem impedimentos, seja em razão da debilidade do corpo, seja em razão da necessidade ou mesmo em razão do impedimento oposto por ordem de um senhor. O “eu posso” era mais representativo do que o “eu quero”. (Porfírio; ESMPU, 2005).

Liberdade era poder-saber se movimentar, andar, estar no lugar, preencher o espaço com seu corpo. Nesse caso, a expressão da liberdade era, sobretudo, política. Estava mais próxima do *status libertatis*, adquirido entre privilégios estamentais. Os antigos não conheciam a liberdade individual como autonomia ou determinação. (Porfírio; ESMPU, 2005).

Outro significado recai sobre o princípio da democracia enquanto igualdade individual, de poder se manifestar e movimentar-se na *polis*, de expor ideias, participar da política, etc. A ideia de democracia para os gregos serve-nos para a discussão, tendo em vista que democracia, assim como liberdade e expressão no espaço citadino e da política, não significava se tratar de uma ação para todo o povo. De origem na Grécia Antiga, a palavra democracia (demo=povo e kracia=governo) é o sistema de governo desenvolvido em Atenas (uma das principais cidades da Grécia Antiga), todavia, muito embora tenha sido o berço da democracia, sabe-se que nem todos podiam participar da política da cidade, isto é, praticar a democracia. As mulheres, os estrangeiros, escravos e as crianças não participavam das decisões porque não eram considerados cidadãos, conseqüentemente, esta forma antiga de política era bem limitada, diferentemente da cidade de Esparta que tinha outro modelo de democracia.

Daí, o propósito de democracia se estendeu e na cultura ocidental, principalmente, passou a ter outro sentido, segundo o qual faz parte do modelo comumente conhecido de Estado Democrático de Direito. Nessa esfera, democracia passou a significar o povo com o poder de participar das decisões políticas, elegendo seus representantes e/ou governantes. Significados a parte, o intuito aqui versa tratar sobre como o processo democrático permite aos cidadãos, na condição de livres, expressarem suas vontades, anseios, etc., em um determinado espaço.

Dessa maneira, observa-se: correlata à igualdade de expressão, constante na Constituição Federal de 1988, no art. 220, do Cap. V, da Comunicação Social, § 2º: “É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística”; aqui não incita o embasamento na igualdade psicológica dos indivíduos, contudo, em sua igualdade política dada as oportunidades de participação e de convívio social. Esse instrumento normativo deve aflorar

no sujeito consciente democrático, quer dizer, a igualdade individual recai sobre os sujeitos iguais a ele, semelhantes na natureza de ser humano.

Tem-se aí a razão para analisar os discursos ou modos de expressão que veem sendo expostos no espaço democrático, atualmente conhecido como “redes sociais”, haja vista esse espaço ser permeado de características diferentes daquelas conceituadas desde a Antiguidade Clássica. Ora, enquanto o espaço era tomado como um lugar onde corpos se posicionariam - fixos, nessa nova seara diz-se em microespaços de tempo, no ambiente volátil do virtual, também características de ambiência divergentes daquelas do âmbito da esfera pública local; conseqüentemente, as exigências de novos estudos acerca da tônica da liberdade de expressão. Afinal, o direito de se expressar está conexo à responsabilidade, por isso mesmo um ato político, uma vez que, os cidadãos têm o direito de se manifestar, desde que suas opiniões e atitudes não atinjam negativamente o outro, por conseguinte, a liberdade fundamentada em princípios legais, éticos e legítimos.

## **2 Do local da coisa pública ao glocal na internet**

Trivinho (2000, p. 222-223) ao abordar sobre o glocal e tendo como foco os estudos sobre o virtual, defende que a internet também se trata de um Direito, exatamente por seu caráter de atividades informacionais e de atividades privadas que se fazem muitas vezes públicas, tendo um vínculo intrínseco com a política.

Trata-se de um novo direito, que, por seu vínculo com a circulação da informação, passa por uma politização, visando “convertê-lo de valor comunicacional socialmente importante em valor político prioritário de direito social, coletivo”.

Becker (2009, p.77) na perspectiva de entender o valor comunicacional constante no fato do direito e acesso à comunicação, complementa nos dizeres de Trivinho:

O acesso ganha uma dimensão maior, significando, no fundo “um novo direito em uma nova época como direito a essa época”. Ou seja, “joga-se aí o direito de acesso pleno às senhas infotécnicas de acesso como direito à vida (esta) em sua forma peculiar de organização na era virtual contemporânea” (TRIVINHO, p. 223, grifos do autor).

Quando se analisa o território pela perspectiva do local, busca-se na Geografia Política entendê-lo como ente organizado no espaço físico. Partindo da lógica do *habitus* isso explica o sentido do Estado como território, e tem como principais processos a relação não somente sociológica, mas também geográfica, na perspectiva de análise do espaço associado à cidadania. Como bem pontua Gomes *apud* Serpa (2007): “a ideia é que tais pesquisas, na Geografia, devem nortear-se pela concretude desses espaços, sem perder de vista as práticas e dinâmicas sociais que aí se desenvolvem” O campo jurídico se utiliza do sentido do Estado como organização jurídica, logo, do grego: *πολίτεια* ; do latim: *Respublica*; do inglês: *State*; do italiano: *Stato*, de acordo com Nicola Abbagnano (2000, p. 364), em geral Estado é a organização jurídica coercitiva de determinada sociedade. O uso da palavra Estado se deve a Maquiavel (O príncipe, 1513, § 1).

Porém, existe outra relação apresentada no espaço e no tempo segundo a qual a sociedade moderna passou a chamar de “global”. Nestes termos, global é:

Intensificação das relações sociais em escala mundial (GIDDENS, 2008, p.61). Uma crescente interconexão em vários níveis da vida cotidiana a diversos lugares longínquos no mundo (FURMANN, LIMA, 2002, p.125). Os nexos políticos, econômicos, geoeconômicos, geopolíticos, culturais, religiosos, linguísticos, étnicos, racionais e todos os que articulam e tencionam as sociedades nacionais, em âmbito

internacional, regional, multinacional, transnacional ou mundial. (IANNI, 2006, p. 30).

Comumente, “global” passou a ser o termo para distinguir do “local” no sentido da confluência do espaço e tempo com as tecnologias; em sua especificação é a experiência do projeto da sociedade moderna, principalmente; da reprodutibilidade técnica; do “lugar aqui e agora e alhures” sem distância, sem medidas certas. O global inaugurou o programa comunicativo das trocas de informações rápidas, modificando com seu modelo de espacialidade e temporalidade o argumento da comunidade de comunicação da esfera pública, aquela identificada nas *investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa* e suas representações, no início do século XVIII (Habermas, 2003).

Globalização é normalmente associada a processos econômicos, como a circulação de capitais, a ampliação dos mercados ou integração produtiva em escala mundial. Mas descreve também fenômenos da esfera social, como a criação e expansão de instituições supranacionais, a universalização de padrões culturais e o equacionamento de questões concernentes à totalidade do planeta (meio ambiente desarmamento nuclear, crescimento populacional, direitos humanos etc.). Assim, o termo tem designado a crescente transnacionalização das relações econômicas, sociais, políticas e culturais que ocorrem no mundo, sobretudo nos últimos anos do século XX e início do XXI. (FURMANN, VIEIRA, 2002, p. 72-3).

Do global chegou-se à categoria do “glocal” e vale examiná-la a partir das funções econômicas e informacionais, porque foi a internet que melhor abarcou o estabelecimento desse modelo de interesse privado.

Nos últimos anos, a categoria do glocal passou a ser sobejamente utilizada no âmbito corporativo (sobretudo multinacional). Nesse reduto, cuja tônica é a da celebração, o glocal perfaz a imagem de tendência tecnoburocrática a ser seguida, consubstanciada, grosso modo, no princípio pragmático segundo o qual toda ação economicamente relevante deve referenciar-se na comunidade, isto é, num contexto espacial e cultural definido e, ao mesmo tempo, ater-se a parâmetros técnicos internacionalmente padronizados e consagrados pelo mercado. (TRIVINHO, 2007, p. 15).

No espaço do glocal essas manifestações discursivas apontam, assim como no modelo da globalização, modos de transações comerciais (dimensão econômica); participação, expressão de opiniões, escolhas (dimensão política); novas formas de relações humanas (dimensão social); vislumbres sobre o modo facilitador dos contatos culturais entre diversos povos (dimensão cultural); o desenvolvimento de ferramentas comunicacionais, ambientais etc. (dimensão ecossistema comunicacional).

Dessas dimensões é possível dizer, tomando Milton Santos (2007): “o Estado-nação na verdade não está enfraquecido, ao contrário, continua com sua antiga força, porém, com objetivos diversos dos interesses dos cidadãos”. Dentre algumas diferenças está a perda sobre o controle do tempo, dado o formato da fluidez e/ou rapidez determinado na lógica informacional. Isto é, aquele espaço de poder conforme dita Hobbes, ou o espaço ou territórios como o campo de entrelaçamento de estruturas de poder atuando de maneiras diversas, preconizado por Foucault, sofreram mudanças. Na categoria do glocal não só ocorreu a diminuição dos limites espaciais e temporais, porque o sentido não perpassa pela dinâmica do *chronos* (χρονικό διάστημα; chronikó diástima; chronos: *tempo* cronológico, sequencial e linear); porque labiríntico e “hiperlinkado” o cidadão não se situa tão somente no Estado-território, ele se transporta para outra matriz corpórea, com isso, suscita outras inferências na ordem da comunicação. Esse cidadão-pixel muitas vezes não se deixa conhecer, muito embora tenda a se comunicar, não se define através das iconografias e documentos pessoais, é um

cidadão rizomático no sentido de Deleuze e Guattari, tal qual um platô: “Um platô está sempre no meio, nem início nem fim. Um rizoma é feito de platôs”.

Não se deve confundir tais linhas ou lineamentos com linhagens de tipo arborescente, que são somente ligações localizáveis entre pontos e posições. [...] O rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso. (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 32-33).

Desse modo, o cidadão-glocal se estende como tentáculos múltiplos, ao mesmo tempo em que está aqui, agora, está alhures. Para pensar esse tipo de indivíduo exigem-se novas ações no campo epistemológico, haja vista que também o espaço que ele trafega é rizomático, sem limites, muitas vezes escondido em algum ponto IP – *Internet Protocol* – cuja tecnologia permite a comunicação padronizada entre computadores, mas raras vezes permite dizer quem é ele de fato.

Não é mais no território-Estado que o cidadão-pixel<sup>2</sup> nasce, mas por meio do seu computador, no seu ponto de endereço do IP. Nesse espaço IP - ele vive, comunica, come, compra, consome, viaja, namora, se casa, divorcia, exercita sua liberdade de expressão, etc., e até morre.

E, os pensadores da área do Direito nessa dimensão icônica-simbólica procura traduzir essa manifestação pansemiótica para, com suas peculiaridades, atender às exigências que o mundo dos vivos e reais com a carteira de identidade ou RG e o Cadastro de Pessoas Físicas – CPF exigem. Fica assim instituído o desafio para a Ciência Jurídica de como mediar às relações e ações nos *links* dos hipertextos dos cidadãos-pixel-glocal, a fim de criar instrumentos jurídicos que possam lhes assegurar as mesmas garantias dispostas nos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, porque as normas jurídicas são sempre elaboradas para os cidadãos conforme predispostos na forma da lei, sujeitos de carne-e-osso.

### **3 Consciência democrática versus Consciência dromocrática: mudança estrutural do modelo de comunicação**

Segundo Habermas (2003, p.108) esfera pública designa o surgimento de uma arena onde cidadãos privados se constituiriam como um público para debater questões e influenciar os processos de decisão política.

Assim, pode-se inferir a ideia da consciência democrática, “consciência” como assevera Abbagnano no sentido diferenciado utilizado na filosofia moderna ou contemporânea, significa:

A consciência, portanto, é correlativa à de esfera de interioridade, como um campo específico no qual seja possível realizar indagações ou buscas que digam respeito à realidade última do homem e, com muita frequência, ao que nela se revela, ou seja, Deus mesmo ou um princípio divino. Portanto, o termo consciência, nesse sentido, significa não a qualidade de estar ciente de seus próprios conteúdos psíquicos (percepções externas ou atos autônomos do espírito), mas a atitude de “retorno para si mesmo”, de indagação voltada para a esfera de interioridade. O uso filosófico da noção de consciência supõe o reconhecimento da realidade dessa esfera e da sua natureza privilegiada. É só por existir uma esfera de interioridade, que é uma realidade privilegiada, de natureza superior ou, de qualquer forma, acessível ou mais indubitável para o homem, que a consciência constitui um instrumento importante de conhecimento e de orientação prática. (ABBAGNANO, 2000, p. 186).

---

<sup>2</sup> Pixel significa as marcações e formatações de pixels; palavra formada pela aglutinação dos termos *picture* e *element*; o menor ponto que liga uma imagem.

A consciência democrática proposta estaria correlata ao pensamento habermasiano no sentido do indivíduo se situar de modo consciente no espaço onde ainda sobrevive a ação comunicativa, ou seja, o mundo da vida. Nele estão as esferas onde a linguagem (os processos de comunicação, interação) desempenha o papel que o poder, o dinheiro, o interesse desempenham na economia e na política nas categorias do global e do glocal.

Neste contexto, a proposta teórica de Jürgen Habermas nos chama a atenção para o fato da linguagem desprovida do contato e/ou da interação entre os sujeitos em uma arena de debates, isto é, na esfera pública - lugar onde o sujeito discute, opina, participa, em busca da competência comunicativa. Para Habermas existiriam duas linhas que se confrontariam nessa arena: a comunidade comunicativa e a comunidade da tecnocracia. Logo, a consciência democrática está para a comunidade comunicativa enquanto que a consciência dromocrática para a tecnocracia.

Mas, o que significa dromocracia? Do grego, *dromos* significa o lugar para correr (autódromo, velódromo, hipódromo); correr com velocidade, mais o termo *cracia* - da mesma língua grega - regime do povo. Tem-se então, a palavra utilizada por Paul Virilio e Eugênio Trivinho. O primeiro, estudioso do urbanismo francês, cunhou o termo “dromologia” como:

É a velocidade como valor a partir do advento da revolução técnica e de sua conexão com a revolução política. Nesse sentido, se a lógica da riqueza se expressa numa economia política, a lógica da corrida se explicitaria numa concepção teórica capaz de articular velocidade e política. (VIRILIO, 1977, p. 10 e 11)

A partir daí pode se referenciar o sentido da consciência dromocrática, quando para esta a velocidade é quem domina o indivíduo e suas relações. Nessa perspectiva é esse modelo de vida que a consciência *interiorizada* anteriormente perde o sentido - porque não mais democrática anula sua função em detrimento do processo de produção acelerado e sem o uso da razão crítica e da orientação prática importante para a comunidade de comunicação.

A dromologia que hora é apresentada considera que a velocidade é fator principal do advento da revolução política que além de permitir o processo de produção ser mais acelerado, ao mesmo tempo destrói esses processos em proporções iguais ou até maiores. Segundo ele mesmo; a riqueza se norteia na economia política, e a velocidade com que essas relações se intermeiam a essa lógica da corrida é capaz de articular a velocidade e política. (VIRILIO apud SILVA, 2014, p.2).

Eugênio Trivinho aborda a dromocracia cibercultural relacionada ao glocal, nos seguintes termos: “A velocidade é o suave estupro do ser pela técnica alçada a fator apolítico aparentemente inofensivo”. (TRIVINHO, 2007, p.98):

É um conceito que abrange a época em que vivemos. Trata-se de um regime invisível, articulado pelo uso diuturno das tecnologias digitais e interativas no espaço da produção e de lazer. Essas tecnologias e seus modos de utilização regram um mundo marcado pela lógica da velocidade. Nesse sistema, que vivemos sem ter muita consciência do que se passa, ser veloz, portanto “dromoapto”, é uma condição imperativa para se alcançar resultados que são apreciáveis pelo mundo ordenado segundo essa lógica.

A consciência democrática passa a ser aquela que os sujeitos sabem e reconhecem os próprios atos comunicativos, cientes das possibilidades interacionais que podem alcançar por meio das mediações por eles sofridas. Nos termos habermasianos é o princípio de uma comunicação livre, isto é, aquela que vincula em situação de igualdade dois sujeitos numa rede

dialogizante. Enquanto que o indivíduo da consciência dromocrática muitas vezes se prolifera no ambiente virtual disposto a não interceder, a rigor, em favor da comunidade de comunicação, como por exemplo, aqueles manifestantes nas redes sociais sem identificação física, nominal, geográfica, etc., - os simplesmente – anônimos, muito embora se saiba das remotas “possibilidades de localização do IP” da máquina utilizada.

Portanto, a primeira é a própria essência da interação humana e social, logo, sem ela não acontecem os atos comunicativos. Na segunda, as tais liberdades são representações sem reflexão própria, o que feriria o princípio do tratamento da pessoa como fim em si, ou seja, tomando os termos de Fábio Comparato (2010, p. 36-37) não é a mesma liberdade prevista no interior da primeira, porque a liberdade:

Implica não só o dever negativo de não prejudicar ninguém, mas também o dever positivo de obrar no sentido de favorecer a felicidade alheia, que constitui a melhor justificativa do reconhecimento, a par dos direitos e liberdades individuais, também os direitos humanos à realização de políticas públicas de conteúdo econômico e social.

Nesse contexto, quando Habermas formulou a teoria da democracia introduziu um modelo “procedimental” relacionada a uma “ética discursiva” segundo a qual se busca constituir como uma alternativa, tanto ao individualismo liberal como ao consenso comunitário, reunindo os elementos de “teorias liberais” baseadas no interesse e as “teorias comunitárias” baseadas no bem comum.

Afinal, a questão que se coloca é se de fato a “política de liberdade de expressão”, nesse caso, sempre é assumida como tarefa para estabelecer as condições para que a comunicação possa acontecer, de acordo com o que predispõe a Constituição brasileira, para o bem comum (comunicação social). Nesse campo, a consciência democrática se desdobra e se orienta em defesa dos direitos constitucionais de liberdade de expressão com responsabilidade. Assim, pode se inferir que os sujeitos dessa consciência se enquadrariam no modelo de Robert Alexy como sujeitos de Liberdades Protegidas:

Ela (a proteção constituição) é constituída por um feixe de direitos a algo e também por normas objetivas que garantam ao titular do direito fundamental a possibilidade de realizar a ação pretendida. Se uma liberdade está associada a um tal direito e/ou norma, então, ela é uma liberdade protegida. [...] Liberdades que são protegidas por uma proteção substancialmente equivalente são liberdades protegidas diretamente. Tanto a proteção indireta quanto a proteção direta podem ocorrer seja por meio de normas que conferem direitos subjetivos (proteção subjetiva), seja por meio de normas que não conferem direitos subjetivos (proteção objetiva) (ALEXY, 2008, p. 233).

No entanto, ao pensarmos sobre a questão da subjetividade vem ao encalço a identidade. Nessa linha, Gonçalves (2005) diz que nos ambientes informacionais as experiências identitárias podem ser afetadas, pois, essas experiências favoreceriam, fora da rede, uma modificação do modo como nossa época configura nossas identidades.

A experiência dos chats ou discussões online, por exemplo, permitiria a vivência de identidades múltiplas disseminadas em diferentes salas de discussão, identidades libertas de todas as territorialidades que usualmente amarrariam as experiências identitárias. Essas experiências favoreceriam, fora da rede, uma modificação do modo como nossa época configura nossas identidades. (GONÇALVES, 2005, p. 72).

Dada a essa pressuposta “falsa identificação” não seria condizente afirmar a realidade do sujeito, logo, também não há que se dizer de cidadão, tampouco de processo comunicativo, tendo em vista que aqui também passaria a ser um “possível outro” na territorialidade.

Por outro lado, o objetivo da linguagem formatada para o suporte internet pressupõe uma “interação” com o público, na tentativa de resgatar ou promover o debate social que, por outros meios, não seriam possíveis. Torna-se, portanto, necessário explorar esse modelo de projeto discursivo defensor da temática “políticas de liberdade de expressão” ou “políticas de interação social”, haja vista que os termos chamam a atenção para o fato do reconhecimento da internet como o ambiente propício para se estabelecer, de modo afirmativo, a “democracia” ou a “inclusão” de gênero, raça, etnicidade, sexualidade, classe etc., como rede social, ou na melhor das intenções ser o espaço da democracia deliberativa.

Segundo Silveirinha *apud* Paiva e Barbalho (2005, p.44-45), a relação estabelecida entre as chamadas políticas de identidade ou política das minorias está, desde logo, estabelecida pela coincidência da emergência das ideias de “diferença” e de “reconhecimento” com o nascimento da noção de “democracia deliberativa”.

O objetivo da democracia deliberativa constituiu-se, em alternativa, uma forma de explorar as formas de diálogo democrático que possam transformar as compreensões que os participantes têm de si mesmos, dos seus interesses e dos interesses dos outros, e dessa forma criar as bases legítimas para um consenso democrático em torno das reivindicações em questão. [...] Por um lado, com base nas ideias de democracia deliberativa, importa saber como os representantes cujas perspectivas são transformadas pela deliberação podem manter-se legítimos aos olhos daqueles que dela não partilharam, e também quais as formas de deliberação que podem auxiliar essa transformação. Por outro lado, valendo-se das ideias de reconhecimento, devemos procurar perceber a natureza da injustiça que os movimentos identitários contestam.

[...] Devendo a teoria democrática responder pelo processo de responsabilidade na tomada de decisões, ela está intimamente ligada às teorias do espaço público [...].

Na verdade, a “comunicação” como proposta pelos defensores infotécnicos aqui é entendida como “comunicação midiaticizada”, isto é, garantida pelos *media*. No âmbito midiático, se a *opinião pública* cumprir as suas funções tal como a sociedade tecnológica as entende, o cidadão se manterá informado para que possa tomar as decisões e participar na dita “esfera pública” – conhecida internet. Vê-se aqui, um trabalho publicitário cuidadoso, com a intencionalidade de inclusão dos diferentes sujeitos, cada qual representado no espaço virtual dada a sua condição social: mulher, homem, negro, latino, americano, asiático, estudante etc. Tal modelo atende ao disposto constitucional Art. 5º - IX “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”.

Assim, por trás da lógica dromocrática há o objetivo tipificado da internet de ser o espaço do poder e o poder do espaço na dinâmica da velocidade. Isso se estende, conseqüentemente, para as redes sociais, afinal, nem sempre é proposta uma ação política visando a “interação” entre o público, na tentativa de resgatar ou promover o debate social, porque se o mote da cibercultura como apregoa Trivinho é realçado na velocidade, torna-se, portanto, outro modelo de projeto discursivo, haja vista que sem o uso da razão crítica que demanda tempo para a reflexão, análise e construção do argumento, o espaço da democracia se esvazia. Desse modo, pode-se perder também o reflexo do princípio do tratamento da pessoa como um fim em si, como citado em Comparato (2010), pois, o asseguramento dos direitos constitucionais se pauta ainda na necessidade de distinção do cidadão de comunicação (sujeito participativo) do cidadão pixel-glocal (virtual).

Todavia observemos, sobre esse aspecto para o contexto jurídico que demanda o caso, segundo Trivinho (2005, p.64) o significativo “glocal” passa a ser um neologismo que, muito embora pareça resultante de uma hibridação cumulativa de dois termos: local mais global, o plasma semântico advindo desse processo de formação de palavras, não nos parece tão fácil de compreensão quando se parte para a análise de terceira grandeza. Para o autor, o plasma

semântico presente aí, sem uma sutura visível, entre eles, que o torna em outro significante, também passa a ter um significado relevante na esfera do processo comunicacional. Portanto, com os dois termos: global mais local se constitui o “glocal”, “alternativa de terceira grandeza, não redutível à mera somatória daqueles, tampouco a um ou a outro, isolados” (TRIVINHO, 2005, p.64).

A nova via, global e local são um e mesmo e, simultaneamente, nenhum; globalização (ou globalismo) e localização (ou localismo) restam dissolvidos. O fenômeno coberto por essa fissão no plano do significante e do significado equivale, em linguagem empírico-metafórica, a um laço sociotécnico invisível e irreversível entre o contexto concreto da existência – ambiência representativa do reduto da experiência de acoplamento entre ente humano e máquina, ponto de acesso/recepção/retransmissão comunicacional – e o universo áudio/visual da rede global (de massa ou interativa), como dimensão hodierna representativa da cultura mundial satelitizada. (TRIVINHO, 2005, p. 64).

Observa-se que ao adentrar nesse outro “lugar” - nem local nem global -, o indivíduo passa a ser fluído, cujo recurso para se “materializar” utiliza a máquina e seus programas para aproximação do real. De certo modo, o outro em “carne e osso”, fixo no território, com identidade, responsabilidades sociais as mais diversas passam a estar em desvantagem em relação a esse fluído-virtual, porque a este ainda não foram determinadas algumas responsabilidades para se legitimar enquanto sujeito; o que se tem nesse caso é o sujeito midiático ou midiaticado em detrimento daquele inserido nos moldes societais e de Direito. Não é para menos que ao mesmo tempo em que deslumbra, assusta. Sobre essa abordagem Santos (2001, p.28-29) diz com maiores detalhes:

O medo da Internet também se manifesta entre aqueles que a consideraram um sistema “globalitário” que vem a ser a combinação dos vocábulos globalização e totalitário. Essa feliz expressão de Paul Virilio acentua a transformação da Internet, antes concebida nos parâmetros da ideologia militar e que tinha como marco inicial a invasão e a ocupação total de espaços, viu-se, de repente, de braços dados com os usos industriais, criminosos, financeiros, profissionais, comerciais, proselitistas, recreativos, etc., todos com absoluto sucesso e participação de internautas. Esse sincretismo, essa mescla de informação com pontos de vendas, com mercados virtuais e, até com o proselitismo religioso fazem o júbilo e o gáudio dos que têm medo da Internet e doutrinam contra a sua indiscriminada utilização.

É sobre esse direito de se colocar no mundo virtual para expor suas ideias e/ou se manifestar livremente que incide a reflexão, tendo em vista que, no espaço do local (geográfico) todos têm identidade, garantias, direitos e deveres correlatos. Mas o que dizer daquele que se coloca no mundo virtual? Quem é esse sujeito, o que ele diz, como diz e por quê diz, sem muitas vezes ter lhe aferido deveres atenuantes da inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e imagem das pessoas, também assegurados no direito (CF/88, art. 5º, X)?

Ao abordar a preocupação sentenciada nas práticas dos internautas, inseridas na dinâmica da consciência dromocrática, merece pensar ainda sobre a transformação da esfera pública em esfera privada (as redes sociais podem se inserir nessa categorização) tendo em vista que o usuário nem sempre filtra suas produções discursivas antes de lançá-las na rede. Disso é válido lembrar que não estamos limitando nossa análise às ações de política de comunicação, muito embora, apesar desta ser a responsável pelas reflexões sobre os processos comunicativos, dentro do processo democrático. Entretanto, é fato que as atividades dos cidadãos, muitas vezes, são reguladas ou mediadas pelos procedimentos jurídico-normativos, por ser o usuário o próprio administrador das informações postadas no suporte infotécnico, como ainda fazer parte do rol de cidadãos residentes no espaço geográfico territorial - Estado. Isso significa dizer que a

responsabilidade recai sobre a consciência democrática do usuário e com os efeitos advindos dela.

Nesse sentido, para regular sobre as ações responsáveis dos cidadãos no espaço virtual, complementando o artigo constitucional que aborda sobre o direito de expressão, surge a Lei 12.965/2014, conhecida como o Marco Civil da Internet, sancionada em 23 de abril de 2014, pela Presidência da República, onde consta o considerado “avanço” do asseguramento à liberdade de expressão nos moldes preconizados pela CF/88, dando garantias que “todos” possam se expressar livremente na internet por ser um ambiente democrático, livre e aberto, tendo também os direitos à intimidade e à vida privada. Porém, não significa desmerecer as normas válidas para o esclarecimento do desenvolvimento da consciência e do juízo moral. Assim não fosse não incidiria, como diz Tadeu Rover acerca da ofensa gerada em rede social, em medidas indenizatórias:

Responsabilidade na Internet - Deve indenização por danos morais a pessoa que compartilha em rede social mensagem inverídica ou com ofensas a terceiros. “Por certo é direito de todos a manifestação do livre pensamento, conforme artigo 5º, IX, da Constituição Federal, contudo, caminha com este direito o dever de reparar os danos dela advindos se estes violarem o direito à honra (subjéctiva e objectiva) do autor, direito este também disposto na Constituição Federal em seu artigo 5, V e X”, explica o desembargador José Roberto Neves Amorim .  
(<http://www.conjur.com.br/2013-dez-04/compartilhar-comentario-inveridico-ou-ofensivo-facebook-gera-dano-moral>, 2013).

Ou seja, a perspectiva guiada por normas e mediatizada nesse estágio fundamenta a lógica do direito à comunicação com responsabilidade social, objetivada no cotidiano em face da sociedade, uma vez que, na teoria da ação comunicativa, além de proferir o fato o sujeito “passa a se conectar entre a cognição social e a moral, com a ajuda da teoria do agir comunicativo” (HABERMAS, 2003, p.162). Tal afirmação vem ao encontro dos dados apontados por Gabriela Ferigato:

Discurso de ódio na web esquentam debate sobre limites da liberdade de expressão. 2014 é praticamente um déjà-vu do que se viu há quatro anos. Dilma Rousseff (PT) foi eleita presidente do Brasil em 2010, sendo aquela a primeira eleição presidencial após a massificação das redes sociais (Orkut e Twitter). Somado a isso, uma série de comentários encarados como crimes de ódio surgiram na internet. Exemplo notório foi o caso da estudante de direito Mayara Petruso, de São Paulo (SP). Nordeste não é gente. Faça um favor a São Paulo, mate um nordestino afogado, postou em seu Twitter. Além de ser moralmente censurada por milhares de usuários por seu comentário, Mayara também foi repreendida em outra esfera. Em 2012, foi condenada a um ano, cinco meses e 15 dias de reclusão pela Justiça de São Paulo. Mais tarde, a sentença foi convertida em prestação de serviços comunitários e pagamento de multa. Atualmente, com o Brasil passando outra vez por um momento eleitoral, parece que os internautas se esqueceram desse caso. De acordo com a ONG SaferNet, as denúncias de preconceito nas redes sociais cresceram 342,03% no segundo turno deste ano em relação ao primeiro. (grifos nossos).  
([http://www.portalmidias.com.br/revista\\_imprensa/conteudo-extra/69732](http://www.portalmidias.com.br/revista_imprensa/conteudo-extra/69732). Acesso em, 10/03/2015)

Afinal, para dizer algo a alguém, por meio de um canal, deve-se elaborar o discurso de modo condizente, no sentido de promover a interação. O que é dito, para quem se diz, com que efeito, nos termos de Laswell, deve ser o resultado desse estágio na medida em que nos diferentes tipos de agir, os usuários da internet tratam de harmonizar os efeitos dessa lógica de desenvolvimento cognitivo tal qual previsto na consciência democrática em detrimento da

consciência dromocrática. Assim, não se trata de meramente circular mensagem no glocal, mas, de dotar esse espaço de valores significativos em busca da compreensão complexa da realidade, onde os atores envolvidos no processo e nas relações construídas no diálogo social superam qualquer dialética reducionista.

Tem-se aí, na concepção de Hannah Arendt *apud* Serpa (2007, p.41), a ação política que se pode identificar nesse procedimento como prova da pluralidade da condição humana. Seguindo a tradição kantiana e aristotélica, a ação política a partir da capacidade de julgamento, entende-se como tal no poder de discernimento de cada ser humano; algo intercambiável a partir da possibilidade de comunicação entre os indivíduos, o que confere um caráter subjetivo à esfera pública, ampliada a partir do confronto de (diferentes) ideias e ações. Segundo Habermas significa o auto-entendimento da função da esfera pública burguesa cristalizada no *topos* da “opinião pública”.

“Opinion” assume em inglês e em francês o sentido nada complicado do termo latino opinio, o juízo sem certeza, não plenamente demonstrado. A linguagem técnica filosófica, da “doxa” de Platão até o “Meinem” de Hegel, corresponde nisso exatamente ao entendimento semântico da linguagem cotidiana. Para nosso contexto, contudo, o outro significado opinion é mais importante, ou seja, “reputation”, a reputação, a consideração, aquilo que se coloca na opinião dos outros. Opinion no sentido de uma concepção incerta, que primeiro ainda teria de passar pelo teste da verdade, liga-se a opinion no sentido de um modo de ver da multidão, questionável no cerne. Nisso a palavra carrega tão fortemente o tom significacional de opinião coletiva que se tornam indispensáveis, como pleonasmos, todos os atributos que apontam para o seu caráter social. (HABERMAS, 2003, p. 110).

No público das pessoas privadas pensantes se desenvolve o que em Kant se chama de opinião pública; no mesmo contexto Hegel também assim denomina opinião pública; nela encontra a sua expressão, a universalidade empírica dos pontos de vista e dos pensamentos de muitos, nos dizeres de Habermas (2003, p.142).

A essa ação comunicativa Jürgen Habermas (2003, p.108) postula a concepção da esfera pública, “cuja proposta serve para designar o surgimento de uma arena onde cidadãos privados se constituiriam como um público para debater questões e influenciar os processos de decisão política”. O conceito de esfera pública, nesse caso, tem, portanto, e desde a sua origem, algumas características centrais ligadas ao debate democrático contemporâneo:

Nomeadamente a ideia de um espaço de interação face a face diferenciado do Estado, e o debate em torno do conteúdo moral das diferentes relações sociais com uma dinâmica que não movida nem por interesses particulares, nem pela tentativa de dominar os outros. A sua ideia é que o uso público da razão estabelece uma relação entre participação e argumentação pública (HABERMA *apud* SILVERINHA, 2005, p. 48).

E isso significa, de acordo com Trivinho (2005, p.64):

A apropriação do conceito pelas Ciências Humanas e Sociais, à luz – mais que da mera compreensão, constatação e descrição – da metateoria epistemológica de orientação crítica, deve, pois, antes de tais áreas estabelecerem os termos de sua perspectiva, operar, nesse âmbito, ruptura e desvio fundamentais, de grande monta e em larga escala. São dois os movimentos prioritários: além da apropriação do significante (glocal) por tal perspectiva, importa atribuir-lhe significação toda particular, a fim de livrá-lo da necrose em que o pensamento instrumental e mercadológico, não raro conservadoramente ufanista, o mantém; de liberar, a partir de sua polissemia empírica, o seu potencial semântico crítico, tornado inativo por razões de controle social; e de estabelecer os pilares do discurso diametralmente

contrário à doxa, escovando-lhe, ao revés, os interesses específicos, seja do Estado, seja do capital.

Por este ângulo, enfatizamos a necessidade de repensar as intencionalidades previstas na constituição da esfera pública política que se pretende realçar o valor prático, tanto quanto normativo, da participação da sociedade ou dos grupos nos processos democráticos, nos suportes tecnológicos ou nos meios de comunicação de massa. Afinal, a questão que se coloca é se de fato a “política de inclusão”, nesse caso, assume nesses espaços a tarefa de estabelecer as condições para que a deliberação possa acontecer.

Por outro lado, ao enfatizar a troca de razões como fonte de decisões legítimas, os democratas deliberativos procuram igualizar o poder, garantir o acesso aos participantes. Mas poderemos questionar se a racionalidade se aplica apenas à motivação dos participantes no discurso ou se é aplicável ao próprio conteúdo do discurso (SILVEIRINHA, 2005, p. 53).

É importante ressaltar que, nesta lógica habermasiana, o fio condutor para que a linguagem seja colocada em ato resume-se na busca de uma competência comunicativa, conforme mencionada acima; em oposição à ideologia tecnocrática do meio e/ou suporte infotécnico da internet, porque nessa última estaria o “ideal” do capitalismo monopolista, a lógica imperial contrária à ação comunicativa: ação constante onde o acesso a uma comunicação sem domínio faz deste ato uma libertação dos poderes institucionais.

Isto é, entende-se o princípio basilar da Teoria da Ação Comunicativa, onde são analisados, pormenorizadamente, os tipos de discursos que trazem as formas de personalidades e interpretações nas sociedades avançadas. É na Teoria da Ação Comunicativa que encontramos, assim, uma função de integração sistêmica e de sustentação da comunidade de comunicação e, por vezes, institucional.

Afinal, sobre a posição de indivíduo virtual, relevante para as formalizações de normas ou leis que o leve a seguir tais quais os sujeitos em “carne e osso” de fato e de direito, Trivinho pontua um aspecto interessante sobre o glocal que os pensadores do Direito devem levar em consideração.

Tais injunções demonstram, acima de tudo, que o fenômeno glocal é – na acepção priorizada no presente ensaio – uma evidente invenção tecnocultural original da era das telecomunicações. Trata-se, como tal, de uma construção sociotécnica exclusivamente identitária a tecnologias capazes de tempo real (cf. Trivinho, 1998), tempo técnico instantâneo de articulação simultânea de contextos locais socialmente fragmentários. De todos os elementos conformativos do fenômeno glocal, esse é o mais decisivo. Em sua ausência, do ponto de vista mediático, inexiste fenômeno glocal. Equipamento de base desligado ou desativado, interface morta, desconectada da rede, configura, a rigor, precedência exclusiva de um campo próprio local, esfera tradicional de processamento da existência não tecnologicamente mediada, lugar de esgotamento irrecorrível da relação inextricável entre corporalidade, subjetividade e linguagem tão antigo quanto a história da humanidade (TRIVINHO, 2005, p. 64).

Em se tratando de um acontecimento que implicou uma revolução política global e local, as relações da internet com os públicos-alvo ou os cidadãos do mundo passaram às novas fórmulas relacionais do glocal. O que antes se dirigiam às fórmulas mediadas por normas, regras ou leis de âmbito coletivo e institucional, particular ou público, como propõe Thompson (2008, p.185), cujo ideal tenderia a criação de vínculos de todas as espécies: sensoriais, comunicacionais, identitárias e de inclusão, agora recai, sobretudo, nos vínculos econômicos, individuais e, às vezes, pouco convincentes do exercício da liberdade da expressão em prol da cidadania ou ainda do Direito à Comunicação.

A despeito de tudo isso, as políticas de comunicação desafiam o Estado e a sociedade civil, não diferentemente a área do Direito, porque em termos constitucionais a única política válida consta sob o conteúdo discursivo genérico dos arts. 220-224 da CF/88 cujo teor nos passa parte das aspirações democráticas ao incentivo à comunicação democrática.

O glocal sintetiza, em seu conceito e em seu modus operandi, a proliferação social das tecnologias comunicacionais, a mundialização mercadológica da cultura, a globalização econômica e financeira e a especificidade geográfica das culturas cidadinas. Ao mesmo tempo em que nivela e entretece tais fatores na vida cotidiana, o glocal representa a contextualização do processo mediático em e para cada um desses elementos. Sem o fenômeno glocal, não haveria, aliás, globalização audiovisual informacional do capital, tampouco o movimento social internacional mais recente de politização antiglobalizatória (TRIVINHO, 2005, p. 66).

Ou seja, a sociedade-rede que começou a proliferar com a internet, além da expansão dos movimentos de múltiplas designações e interesses, como as redes sociais, caracteriza a dissipação do espaço físico que outrora existia e que a partir dos seus mecanismos tecnológicos ora é representa metaforicamente no corpo virtual.

O modelo do *Personal Influence: The Part Played by People in the Flow of Mass Communication*, de 1955, desenvolvido por Harold Laswell, parece-nos convincente nesta contextualização, o que significa uma apreciação no modelo pautado no “líder de opinião”. Quem é ele? O indivíduo que, no meio da malha social, influencia outros indivíduos na tomada de decisão (ARAÚJO, 2001, p.128). Não somente, o *modelo do two-stop flow communication* propõe a comunicação como um processo que se dá num fluxo em dois níveis: dos meios aos líderes e dos líderes às demais pessoas, como nos casos das redes sociais criadas na internet, na estratégia de extensão dos seus aspectos político, econômico, sociológico, psicológico e afetivo. A participação nos supostos produtos tecnológicos – as redes ditas sociais - ampliaria a competência comunicativa dos indivíduos à medida que podem se manifestar livremente nelas?

Porque, o que está em causa nesse evento político é inclusão de vários grupos sociais e a identidade de cada um deles (redes sociais) no processo comunicacional; todavia, por outro lado, o que se pode inferir dessa prática programática implementada pela internet – o espaço do glocal – é a dissolução da “opinião pública” como uma instância crítica, haja vista que, nesta perspectiva “opinião pública” assume outro significado de caráter crítico em relação ao exercício do poder político na cena política.

Esse termo de Eric Landowski (2002, p.189) – “cena política” significa o lugar da ação que constitui o espaço da visibilidade do sujeito político:

A cena política – o próprio lugar da ação – constitui o espaço de visibilidade institucionalmente delimitado onde, por definição, o sujeito político, em especial se ele preenche um cargo governamental, aparece no próprio exercício de suas funções. O que se espera, por conseguinte, dele, nesse plano, é que “aja”, que ele se apresente como autêntico sujeito operador, capaz de se impor pela eficácia de seu fazer, antes, por exemplo, que pela colocação em evidência deste ou daquele traço de personalidade original que o desvelamento de seu “ser” íntimo poderia revelar.

Como podem ser analisados, os conteúdos programáticos na internet, utilizando as redes sociais “próprias” dos internautas e/ou usuários, servem para divulgá-lo(s) entre os “formadores de opinião”, empregando os termos de Landowski, pois, fazê-lo conhecido(s) como produtores próprios de linguagem, pretende-se colocá-lo(s) em ato de comunicação diretamente com seus “porta-vozes”:

[...] a opinião é implicitamente concebida como força e, se convém medi-la, é para poder “contar” com ela para a definição das estratégias políticas [...].

Fazer saber o “que quer” esse árbitro é precisamente a missão reivindicada por aqueles que, jornalistas ou políticas, se tomam por seus “porta-vozes”.

Claro, para que a relação de “visibilidade” se estabeleça efetivamente entre duas instâncias quaisquer, certas condições devem ainda estar reunidas: será necessária, por exemplo, uma “fonte de luz” que “ilumine” o objeto ao olhar do observador (LANDOWSKI, 2002, p. 89).

Desse modo, parece haver uma intencionalidade na criação dessas redes sociais, haja vista que, a relação com o público que as constituiriam poderia ser correspondida (e normalmente é) por uma relação de “visibilidade”, como diz Landowski (1992, p.29). Logo, da ideia de esfera pública formulada para os debates sociais, emergiu a esfera privada, em favor dos internautas/usuários da internet. Ao introduzi-lo no espaço virtual surge o modo de visibilidade dotado pela internet – no espaço do glocal, tanto nos modos de fazer negócios, de trabalhar, negociar, estudar, dentre outras atividades possíveis que a rede permite. Pelo caráter de visibilidade que lhe é específica o mecanismo leva-nos a outros domínios de incertezas, ameaças e a uma nova “cena política virtual” de formadores de opiniões e participação popular.

Desse potencial controverso à prática comunicacional social prevista no direito de decidir qual a informação privada pode compor o arcabouço dos meios de comunicação de massa (não se intenta restringir a liberdade de expressão, mas salvaguardar o direito do outro), emerge a demanda por mudanças de regras, normas e leis que possam orientar o uso consciente da internet para o bem da sociedade.

#### **4 O Direito à Comunicação – quando quem diz o quê respeita o público e o privado**

No campo dos estudos da Teoria da Comunicação, José Marques de Melo (1998, p.20) explicita bem a diversidade e inconstância do termo – comunicação:

No nosso entender, a **Comunicação** compreende, portanto, o estudo científico dos elementos que integram o **processo comunicativo**, a análise de todos os fenômenos relacionados ou gerados pela transmissão de informações, sejam dirigidas a uma única pessoa, a um grupo ou a um vasto público (grifos nossos).

No entanto, analisar fenômenos da comunicação é mais que lidar com as teorias. O fato é que comunicação envolve pessoas que procuram de algum modo se interagir com outras se utilizando da linguagem; de um meio ou canal, para ser compreendido no mundo; portanto, uma ação comunicativa.

É graças à orientação da ação comunicativa: sociabilidade, espontaneidade, solidariedade e cooperação que, segundo Habermas, se privilegia a competência comunicativa, por conseguinte, os indivíduos fazem afirmações sobre fatos, julgam as ações e as normas e dão expressão aos seus sentimentos e vivências. Prossegue o teórico: “por isso mesmo, a ação comunicativa é mais rica, mais complexa e abrangente, porque permite que o indivíduo se situe no mundo, com o qual interage em vários registros” (HABERMAS *apud* Gomes, 1997, p.53)

Segundo Jürgen Habermas, citado em Miroslav Mílovic (2002, p.203), é a comunidade de comunicação que nos permite afirmar o que declaramos como verdadeiro relativamente ao mundo objetivo, como correto em relação ao mundo social, como sincero em relação ao mundo subjetivo.

Em outras palavras, relativamente ao significado, pressupõe-se a comunidade de comunicação real, enquanto que a relação à validade, pressupõe a ideal. Ademais, a comunidade de comunicação real mostra o presente, e a ideal somente aponta para o futuro.

O fundamento dessa dinâmica comunicativa passando por Miroslav Milovic, Juan Bordenave, Jürgen Habermas, Manuel Castells, McLuhan e tantos outros pensadores da comunicação, é a linguagem, porque tem como denominador comum a integração dos pontos

de vista filosófico, sociológico, antropológico e jurídico, tornando possível a unidade na inter e multidisciplinaridade, isto é, a expressão da ação comunicativa da comunidade no desenrolar e/ou desenvolvimento do projeto de comunicação a favor do conhecimento e da partilha.

A ação comunicativa permite que os atores movimentem-se, relacionando-se diferentemente com os objetos da natureza, com as pessoas na sociedade e com as pulsões e os fantasmas de sua própria interioridade (HABERMAS, 2003, p. 164).

Ao considerar essa ação comunicativa com a perspectiva de compartilhar as ações do dito com o “feito”, os sujeitos se dispõem a personificar seus discursos, ou a relacionar os métodos aplicados na internet com a sua realidade, suas angústias e dificuldades do mundo vivido. A comunicação prevista nesse aspecto tem, nessa relação dinâmica e processual, a perspectiva de estimular os envolvidos com o objetivo de desafiar, no debate, os discursos dominantes e centralizadores. Nesse grau de execução os atores, segundo Habermas, tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas. Em ambos os casos, a estrutura teleológica da ação é pressuposta na medida em que se atribuiu aos atores a capacidade de agir em vista de um objetivo e o interesse em executar seus planos de ação (2003, p.165)

Isso não significa o direito de expor as angústias e “fantasmas do mundo da vida” em detrimento do direito daquele outro, porque a ideia é que ambos têm por esse viés a possibilidade de se manifestar (direito de resposta, por exemplo), porque se acredita na capacidade de execução, de responsabilidade e de bem, tal como defendido na forma democrática.

É dado a essa questão que em cada época é constatada a necessidade de criar meios, canais ou suportes que visam subsidiar o indivíduo para adaptá-lo às novas condições de vida social e, ao mesmo tempo, assegurarem sua satisfação e valorização pessoal no processo de comunicação. Embora nessa realidade a comunicação possa parecer a solução para todo mal-estar da sociedade, as inferências que se faz dela, na medida em que se experimentam os modos de vida dos sujeitos, devem levar em conta seus contextos de mundo vivido, o que significa, valorizar o sujeito a partir do conhecimento prévio que ele tem do mundo que o cerca, porque o conhecimento se produz social e historicamente.

Neste sentido, Bárbara Freitag (1997, p. 52) “diz que a razão comunicativa de Habermas implica o esforço a um fazer”; neste contexto, um fazer expresso que proporcionaria aos usuários da internet a competência comunicativa. Esse esforço identificaria o caminho para alcançar a “constituição da consciência moral, mediante a competência comunicativa do ator individual, remetendo ao caráter intersubjetivo, dialógico, da ética discursiva” (FREITAG, 1992, p. 53).

Com tal formulação, e na linha do discurso restaurador das práticas sociais, a internet obedeceria aos critérios gerais que norteiam a política do bem-estar social, aqueles previstos no eixo político do agir comunicativo, porque aqui se exige uma passagem do agir para o Discurso, “que ocorre com a tematização de questões de justiça, não é diversa da que tem lugar no caso das questões de verdade” (HABERMAS, 2003, p. 155). Nesta tentativa, os internautas se assumiriam como sujeito cognoscente à frente do processo que busca defender e mobilizar a prática comunicativa relacionando-a a prática política.

O fato é que os procedimentos “quem – diz o quê – em que canal – a quem - com que efeito” passam a ser vistos agora sem regulamentação, porque, os fatos até então “no relacionamento ingênuo com as coisas e eventos, são validados como “fato”, como algo que pode existir, mas que também pode não existir” (HABERMAS, 2003, p. 155). Ainda:

E, assim como os fatos se transformam em “estados de coisa” que poder ser ou não o caso, assim também as normas habitualizadas socialmente transformam-se em

possibilidades de regulação que se podem aceitar como válidas ou recusar como inválidas.

Os procedimentos postos acima: quem, diz o quê, em que canal, a quem, com que efeito, propostos pelo cientista político Harold Lasswell servem-nos para pensar a compreensão correta da mensagem midiática. No entanto, as cinco questões podem indicar o estágio das normas válidas para o esclarecimento do desenvolvimento moral e a explicação do juízo moral. Ou seja, a perspectiva guiada por normas e mediatizada nesse estágio fundamenta a lógica do direito à comunicação com responsabilidade social, objetivada no cotidiano em face-da-sociedade, uma vez que, na teoria da ação comunicativa, além de proferir o fato o sujeito “passa a se conectar entre a cognição social e a moral com a ajuda da teoria do agir comunicativo” (HABERMAS, 2003, p. 162).

Neste sentido, tomando a ideia de Karel Kosik *apud* Habermas (2003, p. 49), “a cotidianidade é espaço-tempo em que a mente não opera epistemologicamente em face dos objetos, dos fatos, dos dados”. Afinal, para dizer algo a alguém, por meio de um canal, deve-se elaborar o discurso de modo condizente, no sentido de construir discursivamente um estágio de interação. O que é dito, para quem se diz, deve ser o resultado desse estágio na medida em que nos diferentes tipos de agir, os usuários da internet tratam de harmonizar os efeitos dessa lógica de desenvolvimento cognitivo.

O modelo discursivo apreendido aqui reforça as colocações anteriores feitas na introdução deste capítulo, de que o direito à comunicação é decorrente do processo *mediativo*, que busca a “racionalidade comunicativa”; pois, o que foi proposto à mediação – por meio da internet não se trata de meramente circular mensagem nesse espaço, mas de dotar esse espaço de valores significativos. Utilizando o termo de Jacques Fontanille (2007, p. 26) - um “lugar enunciado”, onde tudo se ordena a partir dos discursos dos envolvidos, numa instância discursiva.

Tudo se ordena em torno da posição da instância do discurso (...). Tanto para o enunciatário como para o enunciatador, não se trata mais de fazer circular mensagens, mas de situar-se em relação aos discursos para construir sua significação (FONTANILLE, 2007, p. 27).

Visa, portanto, nos termos de Ferrara (2008, p.48-49) postular os vínculos e/ou contágios inextrincáveis entre educação, comunicação e mediação.

A natureza desse contágio exige entender esses confrontos de valores e ações como a base da edificação dos processos de cidadania, ou seja, através deles podemos atingir harmonias e trocas que convergem para uma ação coletiva, ou podemos enfrentar realidades que, divergentes, promovem diferenças, mudanças de valores, de ações e de usos que transformam a experiência, o cotidiano e os lugares em processos de interação complexa, mutuamente competitivos a desafiar, de modo quase incontrolável, todas as estratégias públicas, técnicas e políticas de transformação em território de poder, conforme um princípio de ordem estabelecido.

Estende-se a esses vínculos o direito à comunicação pautada na “dialogia social”, afinal, é esse modelo que busca uma compreensão complexa da realidade. Se entendermos a internet como espaço de políticas de comunicação, conseqüentemente, será superado enquanto espaço meramente glocal. Nesse diapasão os usuários da internet ao se manifestarem por meio de suas mensagens, utilizando-se desse canal, para outro internauta, tenderiam a elaborar pela linguagem uma possível ação política. Considerada a capacidade de julgamento do quem – diz o quê – na internet, para alguém (outro usuário ou indivíduo fora da rede), subentende-se como tal, a condição de discernimento e de responsabilidade “de quem diz o quê” como previsto no próprio ordenamento jurídico; isto é, o discurso emitido é algo intercambiável, logo, a partir da

possibilidade de comunicação entre os indivíduos, a internet confere um caráter intersubjetivo à esfera pública, ampliada a partir do confronto de (diferentes) ideias e ações.

Nesse sentido, há aqui a satisfação ao direito à comunicação, porque, é com esse sentido de *esperança de uma conjunção total* que na sociedade atual se exige o reconhecimento dos direitos das várias culturas a uma existência “autônoma”, sem manipulações ou autoritarismo que possam vir a “destruir” de modo invasivo a outra parte. Tal formulação a esses papéis corresponderiam, de acordo com a teoria habermasiana, as perspectivas dos participantes da primeira e segunda pessoa, a partir da qual a relação eu-tu pode ser observada como uma conexão intersubjetiva e, assim, ser objetualizada. Esse sistema de perspectiva entre os interlocutários está entrelaçado (nesse caso – quem diz o quê – a quem) com um sistema de perspectivas do mundo: o pano-de-fundo do mundo da vida, como formula Habermas:

O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o autor é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o iniciador, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é também o produto das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria. [...] Essas suposições habitualizadas culturalmente e que formam como que um pano de fundo são apenas um dos componentes do mundo da vida; também as solidariedades dos grupos integrados por intermédio de valores e as competências dos indivíduos socializados servem, de maneira diferente das tradições culturais, como recursos para o agir orientado para o entendimento mútuo (HABERMAS, 2003, p. 166-167).

Nesse diapasão, o Direito à Comunicação enquanto mecanismo da coordenação de ações ora proposto está de acordo com o previsto na Constituição Federal de 1988, ao propor no art. 220 a liberdade de expressão, haja vista que a orientação constitucional prevê cidadãos interessados no bem comum. De acordo com o discurso posto, cujo conteúdo menciona o apoio na prática comunicativa dos internautas, dos seus conhecimentos, tradições e cultura, essas passam também a se apoiar num “saber proposicional compartilhado intersubjetivamente numa concordância normativa e numa confiança recíproca” (HABERMAS, 2003, p. 167) com o outro usuário. Eis, portanto, o agir orientado para o entendimento mútuo sem confronto e desestabilização do processo comunicacional.

Numa atitude orientada para o entendimento mútuo, o falante ergue com todo proferimento inteligível as seguintes pretensões:

que o enunciado formulado é verdadeiro (ou, conforme o caso, que as pressuposições de existência de um conteúdo proposicional mencionado são acertadas); - que o ato da fala é correto relativamente a um contexto existente (ou, conforme o caso, que o contexto normativo que ele realiza, é ele próprio legítimo); e - que a intenção manifesta do falante é visada do modo como é proferida (HABERMAS, 2003, p. 168)

Portanto, “Quem? Diz o quê? Através de que canal? A quem? Com que efeito?”. Laswell propõe a partir dessas indagações obter as respostas se as mensagens eram tidas como claras e completas. Por isso, repensar os modos de produção das mensagens veiculadas na internet – via redes sociais, como também analisar os efeitos inerentes às produções dos cidadãos digitais, assenta-se em avaliar as atitudes que, porventura, possam vir a comprometer o entendimento mútuo. Isso não significa ferir o indivíduo na sua dignidade, nem mesmo impedir sua liberdade, desrespeitar a honra e outros direitos personalíssimos garantidos. O que se exige é que se faça válido o reconhecimento e o respeito ao outro.

Nessa ordem a pessoa humana é concebida, diria Peces-Barba *apud* Santos (2001, p.81): “como um ser de eminente dignidade, caracterizado por sua razão e por sua liberdade. Esse reconhecimento exige o respeito e um tratamento do homem como sujeito, cuja independência e liberdade têm de ser garantidas na vida social”

Correlacionada à ideia ora apresentada, vale ressaltar:

Por isso, exige a dignidade humana que se respeitem as decisões pessoais, o projeto de vida que cada um elege para si, suas vontades, suas livres manifestações. Claro que tudo isso deve ser exercido na medida em que não prejudique terceiros, nem exorbite na sua esfera de atuação. A intimidade ou privacidade é um plus da dignidade humana (SANTOS, 2001, p. 81).

Portanto, não se trata de tentar simplesmente questionar o papel da internet na sociedade digital, contudo, de interpretar os discursos por ela reproduzidos, que marcam suas relações de um modo ou de outro do privado com o público. Ao traçar essas linhas de relação entre o privado e público, a mídia internet como veículo de comunicação significa uma política de comunicação; agora, se ela contribui para uma compreensão mais ampla sobre como a cultura da mídia intervém na esfera pública, isso é um assunto que necessita ser mais analisado. Afinal, a Constituição brasileira também não esgota em seus artigos os direitos passíveis de proteção. Evidente, dado a característica de a sociedade moderna ser cada vez mais dinâmica, justamente em virtude da rapidez que se vive por meio da internet, o Direito não há como deixar de refletir sobre os direitos personalíssimos que sempre surgem dados a essa dinâmica tecnológica.

Desse modo, utilizando da interpretação sobre a mudança na estrutura social da esfera pública e a polarização da esfera social e da esfera íntima, Habermas (2003, p.190) entende que a cultura burguesa não era mera ideologia, já que o raciocínio das pessoas privadas nos encontros não estava subordinado de modo imediato ao ciclo da produção propriamente dito. A identificação dos indivíduos nessa situação implicava uma separação entre, de um lado, negócios que as pessoas privadas, cada uma para si, perseguem no interesse da reprodução individual de sua vida, e, de outro lado, aquela sociabilidade que liga as pessoas privadas enquanto público. Para Habermas, é exatamente quando essa linha fronteira é apagada que avança o âmbito do consumo.

Se as leis do mercado, que dominam a esfera do intercâmbio de mercadorias e do trabalho social, também penetram na esfera reservada às pessoas privadas enquanto público, o raciocínio tende a se converter em consumo e o contexto da comunicação pública se dissolve nos atos estereotipados da recepção isolada (HABERMAS, 2003, p. 191).

Em consonância com esse entendimento, em que o debate público tende a se converter em consumo, por meio daquelas vertentes: quem, diz o quê, em que canal, para que, sem pensar nos devidos efeitos que venham a conferir, a esfera pública se dissolve nos atos estereotipados da recepção isolada. Nesse sentido, os internautas que são, muitas vezes, os responsáveis por essa repercussão, deixam de lado a agenda temática da comunicação social e passam a se restringirem às abordagens de cunho e interesse privado. Por meio de uma prática estranha ao campo comunicacional social, essa mídia parece intencionalmente adotar o estilo (*ethos* e comportamento) do *fait divers* e suas características, o que significa, mensagens desprovidas de conteúdo de cunho informacional, responsável, mas que se volta de modo cada vez mais incisivo sobre a vida privada, aferindo danos à imagem e à intimidade.

Com esse ato lesivo, surge o dano moral que se às vezes exala nas redes ultrapassando o comprometimento da pessoa humana com os demais sujeitos do mundo da vida. Considerar esses modos leva-nos, portanto, ao reconhecimento do *ethos* dos internautas e supostamente à identificação entre a internet e seu usuário. A questão é, se o “*ethos*” dos indivíduos digitais pode ser analisado pelo viés do *fait-divers*, temática que consiste na identificação com o “humano”, o emocional, o afetivo, enfim, com o sensacional, tendo em vista, parece-nos que, usualmente isso ocorre, não há uma divulgação dos eventos comunicacionais, mas, uma busca “de projeção individual” acelerada pelo “gosto” do extravagante da vida privada; além da utilização de uma linguagem sem cunho político, público e educacional; modos divergentes, da função da comunidade de comunicação prevista na esfera pública:

Quando a temática é o *fait divers* [...] Buscam-se os eventos mais extravagantes e trágicos da vida privada. A linguagem utilizada é uma variante popular, repleta de gírias e termos chulos [...] Debocha-se do mundo; furos exclusivos. Ao falar de artistas de televisão, misturam-se realidade e ficção [...]

Nada há no programa do grotesco regenerado ou da carnavalização, pois não há no que é apresentado nenhuma positividade, mas uma negatividade fundada no escárnio que busca reiterar os papéis sociais tradicionais, nada deve ser mudado no mundo, nele cada um deve desempenhar bem seu papel (FIORIN, p. 75).

Conclui-se, ao se constatar esse modelo segundo a qual a ideia de que as produções midiáticas praticadas pelos internautas confirma o que disse Habermas acerca de uma mudança estrutural da esfera pública, parece-nos razoável considerar, através dos discursos manifestados na internet, não simplesmente a separação radical das esferas pública e privada, contudo, uma pressuposta privatização do público por meio da colonização do político pelas redes sociais, do gosto do privado em celebridades, da violação da intimidade alheia, do desrespeito às diferenças étnicas, político-partidárias, de gênero, etc. Assim caracterizado, o discurso do glocal (tal qual assinalado nesse *paper*) parece procurar interlocução com setores cada vez mais extensos da sociedade e, ao mesmo tempo, vai perdendo sua função política, no sentido de submeter os fatos ao controle de um público crítico.

A perda nesse sentido recai sobre o real interesse do Direito à Comunicação, valioso no sentido de envolver as pessoas e permitir que a sociedade tenha o conhecimento pleno das informações as quais permitam os direitos e deveres individuais e coletivos, como garante o Estado Democrático de Direito brasileiro. Afinal, o interesse maior reside, sobretudo, na prática do exercício da cidadania, tal qual previsto, também, na esfera pública – espaço orientado para o entendimento mútuo, do debate e do discernimento, da razão e da “consciência moral orientada ao agir comunicativo”, logo, da consciência democrática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Se entendermos a internet como espaço de políticas de comunicação, conseqüentemente, será superado enquanto espaço meramente glocal. Nesse diapasão os usuários da internet ao se manifestarem por meio de suas mensagens, utilizando-se desse canal, para outro internauta, tenderiam a elaborar pela linguagem uma possível ação política. Considerada a capacidade de julgamento, subentende-se como tal, a condição de discernimento e de responsabilidade como previsto no próprio ordenamento jurídico; isto é, o discurso emitido é algo intercambiável, logo, a partir da possibilidade de comunicação entre os indivíduos a internet confere um caráter intersubjetivo à esfera pública, ampliada a partir do confronto de (diferentes) ideias e ações.

Nesse sentido, há aqui a satisfação ao direito à comunicação, porque, é com esse sentido de esperança de uma conjunção total que na sociedade atual se exige o reconhecimento dos direitos das várias culturas a uma existência “autônoma”, sem manipulações ou autoritarismo que possam vir a “destruir” de modo invasivo a outra parte.

Portanto, o Direito à Comunicação enquanto mecanismo responsável está de acordo com o previsto na Constituição Federal de 1988, ao propor no art. 220 a liberdade de expressão, haja vista que a orientação constitucional prevê cidadãos interessados no bem comum. De acordo com o discurso posto, cujo conteúdo menciona o apoio na prática comunicativa dos internautas, dos seus conhecimentos, tradições e cultura, essas passam também a se apoiar num “saber proposicional compartilhado intersubjetivamente numa concordância normativa e numa confiança recíproca” (HABERMAS, 2003, p. 167) com o outro usuário. Eis, portanto, o agir orientado para o entendimento mútuo sem confronto e desestabilização do processo comunicacional. Por isso, repensar os modos de produção das mensagens veiculadas na

internet, como também analisar os efeitos inerentes às produções dos cidadãos digitais, assenta-se em avaliar as atitudes que, porventura, possam vir a comprometer o entendimento mútuo. Isso não significa ferir o indivíduo na sua dignidade, nem mesmo impedir sua liberdade, desrespeitar a honra e outros direitos personalíssimos garantidos.

Nessa ordem a pessoa humana é concebida como ser de dignidade, por sua razão e por sua liberdade. Esse reconhecimento exige o respeito e um tratamento do homem como sujeito, cuja independência e liberdade têm de ser garantidas na vida social. Afinal, o interesse maior reside, sobretudo, na prática do exercício da cidadania, tal qual previsto, também, na esfera pública – espaço orientado para o entendimento mútuo, do debate e do discernimento, da razão e da consciência moral orientada ao agir comunicativo, consequentemente na consciência democrática.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI Nº 12.965**, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. Disponível em:** [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm). **Acesso em 10 abr de 2015.**

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2007.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 1ª ed. Tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. São Paulo: Malheiros, 2008.

ARENDT, Hannah. **O espaço público na cidade contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2007.

ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução Nestor Silveira Chaves. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. São Paulo: Editora Escala, s/d.

ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução Nestor Silveira Chaves. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. São Paulo: Editora Escala, s/d.

ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução Nestor Silveira Chaves. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. São Paulo: Editora Escala, s/d, p. 7.

BARACHO, José Alfredo de Oliveira. *Teoria Geral da Soberania*. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos da Faculdade de Direito da UFMG.

BRASIL, **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, Senado Federal – Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2012.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação história dos Direitos Humanos**. 7 ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

*conceitos, escolas e tendências* (orgs) Antonio Hohlfeldt, Luiz C. Martino, Vera Veiga França. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

COSTA, Rogério da. **A cultura digital**. São Paulo: Publifolha, 2002.

COUTINHO, Eduardo Granja. Os sentidos da tradição. In: Comunicação e cultura das minorias. In: **Comunicação e cultura das minorias**. PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (orgs). São Paulo: Paulus, 2005.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. ed. 34, vols 1 e 5, 2004.

DRYZEK, John S. Deliberative democracy and beyond liberals, critics, contestations. In: SILVEIRINHA, Maria João. In: **Comunicação e cultura das minorias**. Raquel Paiva, Alexandre Barbalho (orgs). São Paulo: Paulus, 2005.

FERRARA, Lucrécia D'Alessio. **Cidade: meio, mídia e mediação**. *Matrizes*. N° 2. Abril, 2008.

\_\_\_\_\_. **Comunicação Espaço Cultura**. São Paulo: Annablume, 2008.

FIORIN, José Luiz. Semiótica e Comunicação. In: **Semiótica e Mídia: textos, práticas, estratégias**. Maria Lúcia Vissotto paiva Diniz e Jean Cristtus Portela (orgs). Bauru: UNESP/FAAC, 2008.

FONTANILLE, Jacques. Semiótica do *Discurso*. Tradução Jean Cristtus Portela. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

FREITAG, Bárbara. **Itinerários de Antígona. A questão da moralidade**. Campinas, Papyrus, 1992, p. 238. In: GOMES, Pedro Gilberto. Comunicação social; filosofia; ética; política. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1997.

FURMANN, Ivan. **Globalização e Estado: dimensões e dilemas**. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 16, n. 3077, 4 dez. 2011. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/20555>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

GOMES, Paulo César da Costa. **A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p.15. In: SERPA, Angelo. *O espaço público na cidade contemporânea*. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

GOMES, Pedro Gilberto. **Comunicação social; filosofia, ética, política**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1997.

GONÇALVES, Márcio Souza. **Minoria, Identidade e Virtualidade**. In: *Comunicação e cultura das minorias*. Raquel Paiva, Alexandre Barbalho (orgs). São Paulo: Paulus, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança Estrutural da Esfera Pública. Investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. Teoria da ação comunicativa. IN: GOMES, Pedro Gilberto. **Comunicação. Comunicação social; filosofia; ética; política**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1997.

<http://www.conjur.com.br/2013-dez-04/compartilhar-comentario-inveridico-ou-ofensivo-facebook-gera-dano-moral>. Acesso em 10 abr 2015.

[http://www.portalmimprensa.com.br/revista\\_imprensa/conteudo-extra/69732](http://www.portalmimprensa.com.br/revista_imprensa/conteudo-extra/69732). Acesso em 15 fev 2015.

[http://www.portalmimprensa.com.br/revista\\_imprensa/conteudo-extra/69732](http://www.portalmimprensa.com.br/revista_imprensa/conteudo-extra/69732). Acesso em, 10/03/2015

KOSIK, Karel. In: FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 7ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p. 49.

LANDOWSKI, Eric. **A Sociedade Refletida. Ensaios de sociosemiótica**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: EDUC – Editora da PUC-SP, 1992

LEAL, Rosemiro Pereira. **Soberania e Mercado Mundial**. 2. Edição, São Paulo: Editora de Direito, 1999.

MATTELART, Armand e Michèlle. **História das teorias da Comunicação**. Tradução Luiz Paulo Rouanet. Edições Loyola, 6. edição. 2003.

MELO, José Marques. **Teoria da Comunicação: Paradigmas latino-americanos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

MÍLOVIC, Miroslav. **Filosofia da Comunicação: para uma crítica da modernidade**. Tradução do manuscrito em inglês de Verrah Chamma. Brasília: Plano Editora, 2002.

SERPA, Angelo. **O espaço público na cidade contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2007.

SILVA Afonso da, José. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 15. Edição, São Paulo: Editora Malheiros, 1998.

SILVA, Mario Finotti. **Dromologia, dromocracia no contextoda civilização cibercultural: a velocidade como imperativo da vida social**. 9º Interprogramas de Mestrado. Faculdade Casper Líbero. Disponível em: <http://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/04/Mario-Finotti-Silva.pdf>. Acesso em 07 abr 2015.

SILVEIRINHA, Maria João. Democracia e Reconhecimento: repensar o espaço público. *In: Comunicação e cultura das minorias. Minorias, Identidade e Virtualidade. In: Comunicação e cultura das minorias*. Raquel Paiva, Alexandre Barbalho (orgs). São Paulo: Paulus, 2005.

TRIVINHO, Eugênio. **Comunicação, glocal e cibercultura. Bunkerização da existência no imaginário midiático contemporâneo**. Revista Fronteiras – estudos midiáticos VII(1): 61-76, janeiro/abril iro/abril 2005, Unisinos.

## **Processos de comunicação na educação online**

**Prof. Dr. ANTONIO ROBERTO CHIACHIRI FILHO**  
Mestrado em Comunicação – Faculdades Cásper Líbero – SP

**Prof. Ms. DARIO DE BARROS VEDANA**  
Mestrado em Comunicação – Faculdades Cásper Líbero – SP/Faculdades Belas Artes

### **RESUMO**

O crescimento das tecnologias digitais e da internet propiciou a cultura da convergência, que ampliando o acesso à informação e disseminando conhecimento. As pessoas estão dispostas a aprender e ensinar umas às outras em rede. O avanço da internet e a criação de plataformas de ensino para cursos online fortaleceram o surgimento de uma educação online, que acontece em ambiente virtual diferente do escolar presencial e traz novas formas de aprendizagem. O presente artigo analisa a comunicação na educação online, a partir das questões de identidade da relação entre professor (tutor) e aluno, dos modos de vinculação e da comunicação ubíqua, que influenciam ensino-aprendizagem por meio da convergência dos meios de comunicação, da cultura participativa e da construção de inteligência coletiva na internet.

**Palavras-chave:** Educação Online. Processos de Comunicação. Tecnologias digitais. Identidade. Ensino a distância.

### **The communication in online education: the question of identity, binding modes and ubiquity**

#### **ABSTRACT**

The growth of both the internet and digital technologies has propitiated the appearance of culture of convergence, widening people's access to information and spreading knowledge. People are now willing to learn and teach each other through the internet. Online education emerges from the development of virtual learning environments (VLEs) and the creation of online courses. It takes place in a virtual environment different from the regular school's, which contributes to the appearance of new learning models. The present article analyzes communication in online education, from the perspective teacher and student identity issues, the social ties modes and the ubiquitous communication, influencing a fragmented learning, through the convergence of media, participatory culture and collective intelligence building on the internet.

**Keywords:** Online Education. Communication processes. Digital Technologies. Identity. Comunicação na educação online

### **INTRODUÇÃO**

Refletir sobre a influência das tecnologias digitais na Educação é uma forma de repensarmos a formação das pessoas para tomar medidas que auxiliem no entendimento da tensão entre a redundância dos discursos, que predominam na educação online, devido aos limites de interação e vinculação que possam existir entre professor-aluno-turma, que se apresentam como desafio ao diálogo, mesmo diante dos avanços e das muitas possibilidades de contato, com fóruns de discussão, comunidades, chats de texto, vídeo e áudio, *webinars*, *e-mails*.

Na comunicação - e acreditamos que na educação - para melhorar a convivência entre diálogos e discursos, Flusser propõe a conversação, em que prevalece o clima de contato de intelectos com outros intelectos.

Os intelectos são abertos uns para os outros, são reais não por estarem aqui (Dasein), mas por estarem juntos (Mitsein). Os intelectos absorvem informações emitidas por outros, isto é, aprendem e compreendem, e emitem informações novas, isto é, articulam. Para falarmos existencialmente, os intelectos transformam as informações que lhes são ‘coisas’ em informações que lhes são ‘instrumentos’; neste trabalho produtivo deixam de ser determinados (bedingt), para tornarem-se livres (bezeugt) (FLUSSER apud MENEZES, 2012, p. 56).

Pross (1971, p. 128), em sua Teoria da Mídia, afirma que “toda comunicação humana parte da mídia primária, na qual os participantes individuais se encontram cara a cara e presentes em um mesmo momento, e toda comunicação humana retorna a esse ponto”. Além da linguagem verbal, Santos (2009) destaca que Pross classifica como mídia primária os gestos com as mãos, com a cabeça, com os ombros, os movimentos do corpo, o andar, o sentar, os odores, as expressões faciais, os rubores ou a palidez, as rugas ou cicatrizes, o riso, a gargalhada, o choro, a postura, os movimentos do corpo, os sons articulados e inarticulados, os ritmos e repetições, entre outros. “A mídia primária só é possível através da presença de emissores e receptores em um mesmo espaço físico ao mesmo tempo, trata-se se, portanto, de uma troca informacional intraorgânica e em tempo real” (SANTOS, 2009, p. 11).

A teoria de Mídia de Pross traz fundamentos para a Ecologia da Comunicação, desenvolvida por Romano (2001), que estabelece um vínculo entre comunicação e ecologia humanas e se preocupa com os efeitos da tecnologia na comunicação humana e da comunicação tecnicada no homem, na sociedade e no seu entorno.

Como um vínculo entre um ser humano e outro, ou entre pessoa e máquina, a comunicação tem uma dimensão ecológica e ética. A crescente disbiose comunicativa entre comunicação pessoal e técnica tem consequências para os seres dialógicos como os humanos. A solidão e a perda de relacionamento são os efeitos mais evidentes. Como afirma, entre outros, D. Klenk, desequilibra-se a homeostase espiritual interna. O resultado é a “perda de presença”, a crescente colonização do biorritmo pelos monólogos permanentes da técnica, que deixa os seres humanos sem a presença do outro<sup>3</sup> (ROMANO, 2001).

A partir do conceito de Ecologia da Comunicação, constatamos que um efeito importante do afastamento do aluno da sala de aula presencial é que ele vai sendo privado de informação sensorial e da comunicação, abstraindo as múltiplas possibilidades dos sentidos (audição, visão, paladar, olfato e contato simultâneos), reduzindo-os a um ou dois sentidos, dependendo da tecnologia aplicada.

Para Romano, com o processo de isolamento e solidão causado pela perda da presença, “percebe-se a informação e a comunicação com menos concretude sensorial, somente com a visão ou com o ouvido, ou com ambos<sup>4</sup>” (ROMANO, 2001). O que Romano chama de “processo de isolamento e solidão causado pela perda de presença” também ocorre na educação online, gerando novos modos de vinculação entre professor-aluno-turma, que será aprofundado no próximo tópico.

## **1 Modos de vinculação na educação online**

Quando os processos educativos são transportados para a internet, com acesso a fóruns e troca de mensagens e de arquivos, surgem novas formas de vinculação entre professor-aluno-

---

<sup>3</sup> Tradução livre do autor.

<sup>4</sup> Idem.

turma, diferentes das gerações anteriores, resultado da necessidade intrínseca de simplificação e abstração do contexto online em que ocorrem. Em seu artigo *Ten Paradoxes*, Feenberg<sup>5</sup> (2009) aborda a questão da remoção de uma determinada tecnologia de seu contexto e transferência para outros contextos. No sétimo paradoxo, ele afirma que abstrair as utilidades originais dessa tecnologia exige uma recontextualização, que nem sempre é repleta de sucesso.

A necessidade de recontextualização que Feenberg (2009) destaca com relação à tecnologia também ocorre na tentativa de aplicar as técnicas e processos educativos presenciais em ambientes online. As técnicas e processos educativos, quando transportados para ambientes online, sofrem perdas de contato humano, de interação no mesmo tempo, simplificações e adaptações especialmente nos modos de sociabilidade, limitados pela distância entre os alunos, pelos formatos da transmissão de dados das plataformas para ensino, pela busca da eficiência econômica pelas empresas e pela exigência de autonomia dos usuários, em detrimento do encontro, do diálogo e da heteronomia, mais próximos ao modelo de sala de aula.

Cazeloto (2011) conclui que o modo de vinculação online nas mídias digitais está ligado ao valor de uso para o usuário e valor de troca para as empresas proprietárias das mídias sociais.

A troca de mensagens que, do ponto de vista do usuário, aparece como uma “dádiva” (um serviço gratuito), do ponto de vista da empresa é uma forma de produzir e acumular valor. O que aparece para usuário como um valor de uso é, para o proprietário dos meios simbólicos de reprodução da existência, valor de troca. Assim, pela noção de trabalho imaterial, o usuário revela sua natureza tripla: é, ao mesmo tempo e no mesmo ato, produtor, consumidor e mercadoria. Essa é a natureza do modo de vinculação online (CAZELOTO, 2011, p. 15).

Ao compararmos os modos de vinculação online das mídias online com os dos cursos online constatamos que, no primeiro caso, a interação é condição importante para a existência das primeiras e, no segundo, se o usuário não interagir produzindo conteúdo o curso acontece da mesma forma, pois os cursos online continuarão à disposição, mesmo que o usuário não participe dos fóruns, não envie dúvidas por e-mail para o tutor e não interaja com a turma. Para analisar os limites dos modos de vinculação na educação online, vamos dividir os vínculos em três (tabela 1): (a) professor-aluno, (b) professor-turma e (c) aluno-turma.

Tabela 1 – Modos de Vinculação na Educação entre professor-aluno-turma.

Tipo de vinculação	Educação presencial			Educação online		
	Interação	Recursos	Comunicação	Interação	Recursos	Comunicação
Prof. Aluno	Acontece em um mesmo ambiente físico O professor conhece o aluno Uso da internet para relacionamento e troca de informações, arquivos	- Controle de presença - Avaliações individuais (discursiva ou em formato de teste) ou em grupo - Conversas particulares - Email pessoal ou corporativo - Mídias sociais	Discursiva - Dialógica na medida em que professor e aluno interagem e trocam entre si informações e experiências	- Acontece em um ambiente virtual de aprendizagem - Professor não conhece o aluno	- Conteúdo da aula em vídeo, áudio e/ou texto - Vídeos (Documentários, Entrevistas, Casos de Sucesso) - Email, chat e/ou fórum de discussão	- Dialógica quando os canais diretos com o professor são utilizados e existe interação

<sup>5</sup> É pesquisador canadense em Filosofia da Tecnologia na Escola de Comunicação, Simon Fraser University, em Vancouver e discípulo de Herbert Marcuse.

Professor-turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Um professor para cada 50/100/150 alunos</li> <li>- Aulas expositivas em tempo real</li> <li>- Professor recebe <i>feedback</i> dos alunos diretamente</li> <li>- Possibilidade de fazer adaptações ao conteúdo programático, a partir da interação com a turma</li> <li>- Conteúdo e atividades propostas podem levar em conta os diferentes níveis de repertório dos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala de aula presencial</li> <li>- Lousa, - Livros e apostilas</li> <li>- Recursos audiovisuais (Vídeos e Apresentações)</li> <li>- Grupos e listas de discussão e mídias sociais</li> <li>- Email pessoal ou corporativo do professor</li> <li>- Depositório de arquivos virtuais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discursiva na exposição das aulas, com possibilidade de ser dialógica na medida em que existe abertura e motivação para debates e engajamento entre professor e alunos durante as aulas e fora dela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Um professor para muitos alunos</li> <li>- Orientações na abertura do curso - esclarecimentos no fórum de discussão</li> <li>- O formato da transmissão do conteúdo programático o demanda produção audiovisual</li> <li>- Conteúdos e atividades nivelados para atingir em escala as demandas de mercado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Webinar</i> (seminários online, transmitidos via <i>streamings</i>, como Hangout e GoToTraining, Skype) ou videoconferência</li> <li>- Email, chat e/ou fórum de discussão</li> <li>- Testes online</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discursiva ao longo das aulas, e pode ser também dialógica se houver a utilização de recursos de transmissão online (<i>webinars</i>) e/ou participação de professor e aluno nos fóruns e canais de comunicação</li> </ul>
Aluno-turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussões em sala</li> <li>- Desenvolver trabalhos e dinâmicas de grupo com mais facilidade</li> <li>- Debate em tempo real</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encontros informais</li> <li>- Encontros formais no ambiente escolar</li> <li>- Mídias sociais, Fóruns de discussão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialógica, mas pode se tornar discursiva se não houver troca entre eles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentários e debates online com outros alunos</li> <li>- Avaliação entre pares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fórum de discussão</li> <li>- <i>Upload</i> de arquivos</li> <li>- Compartilhamento de idéias em texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialógica quando há interação, caso contrário discursiva</li> </ul>

A seguir, analisamos com mais detalhes os modos de vinculação destacados na tabela 1:

**a) Vínculo entre professor-aluno:** na sala de aula presencial o professor tem a possibilidade de adaptar suas aulas, de acordo com o conteúdo programático, levando em consideração as necessidades e possíveis deficiências dos alunos, muitas vezes, constatadas na interação em sala de aula ou manifestadas pelos alunos em particular. A comunicação é dialógica na medida em que professor e aluno interagem e trocam informações e experiências. Na educação online, a interação entre professor e aluno depende da existência e uso dos canais diretos com o professor a partir do ambiente virtual de aprendizagem. É importante notar também que na educação presencial a comunicação só é dialógica na medida em que professor e aluno interagem e trocam informações e experiências.

**b) Vínculo entre professor-turma:** nos ambientes virtuais de aprendizagem a relação entre professor-turma não existe em sua totalidade. A educação online é um processo de individualização. O processo de aprendizado passa a depender de repertório cultural adquirido anteriormente pelo usuário. A educação online em si traz a individualização, promovendo a economia de sinal, em que cada um acessa os ambientes virtuais de aprendizagem em tempos e espaços diferentes, via internet, sem que haja necessariamente um encontro marcado, uma cultura do encontro. O professor não interage com a turma em um mesmo momento, como faz individualmente com os alunos que enviam dúvidas e perguntas, exceto nos fóruns, videoconferências – quando existem – ou nas mensagens coletivas. Somado a isso o formato da transmissão do conteúdo programático aos alunos é engessado, pois

demanda produção videográfica, texto e áudio elaborados para este fim, e massificado, para atingir em escala as demandas de mercado - o maior número possível de alunos, em suas necessidades amplas, nivelados em um patamar fixo, que não consegue dar conta dos diferentes níveis de repertório. O professor não conhece o aluno pessoalmente. O contato com o professor acontece via e-mail, chat, videoconferência ou telefone para tirar dúvidas, quando estes canais estão disponíveis. Nesse sentido, a Comunicação é discursiva ao longo das aulas, e pode se tornar dialógica se houver a utilização de recursos de transmissão online (*webinars*) e/ou participação de professor e aluno nos fóruns e canais de comunicação.

c) **Vínculo aluno-turma:** o mesmo ocorre na relação do aluno com sua turma, que interage por meio de troca de comentários nos fóruns ou em videoconferência, quando há espaço para isso. A educação online não estimula a interação entre os usuários, pois não depende disso para continuar existindo. Sua prosperidade depende do acesso dos usuários, recomendação e/ou recompra de novos cursos. Para Cazelo (2011, p. 15), “o grande produto ou serviço oferecido pela empresa [plataforma de rede social] é a própria vinculação”, ou seja, o contato com outros usuários torna-se valor de uso para o usuário. No caso, as instituições de ensino e de treinamento online, o produto é outro: é oferecer um capital imaterial, “capital conhecimento” (GORZ, 2003, p. 11), que, na prática, é *abstração* da educação, privilegiando mais a transmissão do que a troca de informação. Nesse sentido, a Comunicação entre aluno-turma pode ser considerada dialógica quando há interação, caso contrário é discursiva, especialmente quando o aluno publica conteúdo nos fóruns de discussão, mas não recebe resposta dos pares.

Os limites nos vínculos, especialmente, de interação física, presentes nos ambientes da educação online estão moldando aluno, professor e turma, em um novo modelo de interação, que passa pelos computadores, *smartphones* e *tablets*, acompanhando os novos processos de aprendizagem online. Para que o curso online aconteça, os modos de vinculação exigem novas alternativas de interação para que haja engajamento do aluno a cada aula. Nesse sentido, a educação online apresenta o desafio de estimular uma cultura participativa, a partir do uso dos recursos interacionais para os debates em chats, fóruns virtuais, na construção da inteligência coletiva.

As características dos modos de vinculação na educação online demonstram a necessidade de entendimento da nova identidade do aluno e do professor, que, até então, tinham parâmetro que estabilizava o sistema de ensino e aprendizagem, centrado no relacionamento e interação presencial em um mesmo espaço físico, na sala de aula convencional. Vamos analisar, no próximo tópico, como se dá esta nova identidade e a crise de identidade que o uso das tecnologias digitais na educação trouxe neste novo modo de vinculação.

## **2 A questão de identidade na educação online**

Os avanços técnicos da sociedade pós-moderna favoreceram a criação de um ambiente virtual de aprendizagem, controlado pelas plataformas de *e-learning* que atuam como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem e centralizam os recursos interativos e funcionalidades permitindo planejamento, implementação e avaliação dos cursos, bem como armazenamento, distribuição e gerenciamento de conteúdos, registro e relato das atividades do aluno. Essas plataformas trazem uma mudança de identidade que ocorre no papel do professor e do aluno na educação online. Neste novo contexto, como fica a identidade de quem ensina e de quem aprende em um ambiente virtual de aprendizagem?

Para aprofundarmos a questão da identidade, vamos contextualizar a sociedade pós-moderna, bem como a teoria da crise de identidade, proposta por Hall (2006) em seu livro, *A Identidade Cultural na pós-modernidade*, que destaca a descontinuidade, a fragmentação, a ruptura e o deslocamento, como linha comum sobre a pós-modernidade, também enfatizada por

Giddens, Harvey e Laclau. Para Hall (2006), a crise de identidade acontece quando as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, entram em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.

O conceito de pós-moderno da Sociologia é bastante trabalhado em diferentes aspectos, por diversos autores, como: Jean-François Lyotard, Stuart Hall, Daniel Bell, Michel Maffesoli, Frederi Jameson, Ernest Gellner, Zygmunt Bauman, David Harvey, Anthony Giddens, Ernesto Laclau, entre outros. Faremos aqui uma breve introdução sobre o Pós-modernismo, momento marcado pela queda do muro de Berlim em 1989, o colapso da União Soviética e a crise das ideologias nas sociedades ocidentais no final do século XX. Bell trabalha o conceito de sociedade pós-industrial, que surge com a decadência do Fordismo, a partir dos anos 1970, tendo como marco a crise do petróleo de 1973, que teve um aumento de 400% na OPEP, motivada pelos países árabes, em decorrência da Guerra de Yom Kippur, quando Egito e Síria atacaram Israel no feriado judaico em 6 de outubro de 1973.

Com os custos elevados de produção, os baixos salários e os altos índices de desemprego, surge a necessidade de um novo modo de produção e uma nova fase da economia capitalista, chamada de Economia da Informação. “O cenário pós-moderno é essencialmente, cibernético informático e informacional” (LYOTARD, 1979, p. viii).

A Computação e a Comunicação modificaram as regras de produção. O computador permite diversas mudanças no sistema produtivo: a automatização de tarefas intelectuais e a centralização do controle de produção facilitam mudanças rápidas e pouco onerosas nas linhas de montagem, transferem a habilidade do homem para a máquina e o traslada do chão de fábrica para o escritório. Segundo Harvey, passou-se de uma Economia de Escala para uma Economia de Escopo. Enquanto no Fordismo havia limitação nas linhas de produção e as mercadorias eram impostas pelos fabricantes, na era pós-industrial, os fabricantes precisam ouvir, obter informações e feedbacks sobre os produtos para realizar uma produção individualizada e criar uma variedade de produtos sem limites.

Para Lyotard (1979), em sua obra *A Condição Pós-moderna*, a pós-modernidade é marcada pela crise das metanarrativas, a incredulidade em relação aos metarrelatos, que não permite mais princípios unificadores, pois a sociedade deixou de acreditar em verdades absolutas, grandes crenças e ideias totalizantes (ideologias), que eram capazes de dar sentido à multiplicidade de experiências vividas. Nesse sentido, podemos compreender as narrativas como os valores universais que nortearam o mundo até o fim da modernidade.

Para Hall (2006), a “crise de identidade” é marcada pelo duplo deslocamento da “descentração” do sujeito – perda de um “sentido de si”, “a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” – e da “descentração” dos indivíduos de seu lugar no mundo social e cultural. Hall destaca três concepções distintas de identidade que foram mudando ao longo do tempo (HALL, 2006, p. 10-13):

**a) Sujeito do Iluminismo:** concepção humanista de que o homem é o centro do mundo e o sujeito é dotado de razão;

**b) Sujeito sociológico:** refletia uma sociedade mais complexa, adquirido uma forma mais complexa e social, onde o indivíduo é formado a partir de suas relações sociais e do interacionismo simbólico do eu com a sociedade;

**c) Sujeito pós-moderno:** marcado pelo movimento estético e intelectual do modernismo, com uma identidade fragmentada e composto não de uma única, fixa, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas.

Hall ressalta outro fator importante da pós-modernidade que é a “globalização” e o seu impacto sobre a identidade cultural, que aumentou a integração e estreitou os laços das nações, a partir anos 1970. Segundo ele, as identidades culturais estão sendo afetadas ou deslocadas

pela “compressão dos nossos mundos espaciais e temporais” (HARVEY, 1989, p. 240 *apud* HALL, 2006, p. 70), tornando o mundo menor e encurtando distâncias.

Para Hall (2006), a identidade está profundamente envolvida no processo de representação e a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação produzem efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas.

Podemos pensar isso de uma outra forma: nos termos daquilo que Giddens (1990) chama de separação entre espaço e lugar. O “lugar” é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado: o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas. [...] Os lugares permanecem fixos; é neles que temos “raízes”. Entretanto, o espaço pode ser “cruzado” num piscar de olhos – por avião a jato, por fax ou por satélite (HALL, 2006, p. 72-73).

As mudanças de espaço e tempo e aproximação das nações no processo de globalização propiciam fluxos culturais, que somados ao consumismo global criam identidades compartilhadas, expondo as culturas nacionais a influências externas, que contribuem para um enfraquecimento dessas identidades devido ao bombardeamento e infiltração cultural de outros países. Este processo, Hall chama de homogeneização cultural, que produz novas identidades locais e globais.

A homogeneização cultural hoje está bastante presente na disseminação do conhecimento e na transformação da educação motivada pelas novas tecnologias digitais. O crescimento e disseminação de dispositivos móveis como o celular e os *tablets*, desenvolvidos por diversas multinacionais de países desenvolvidos, chegam também aos países emergentes, as plataformas de cursos online, até mesmo as ideologias e conceitos, vindas por canais do Youtube, pelo TED e por MOOCs - *Massive Open Online Courses* (Cursos Online Abertos e Massivos), como é o caso do Coursera, Udacity, edX, que oferecem cursos gratuitos de diversas universidades do mundo todo.

Nesse contexto sociológico de crise de identidade e homogeneização cultural, descritos por Hall (2006) e da disseminação das tecnologias digitais, vemos também uma abstração da função do professor, como a conhecemos. A figura do professor em sala de aula (velha identidade), o papel do professor, que, segundo o senso comum é de construir o conhecimento junto com o aluno, a partir da interação com o aluno e com a turma, do diálogo, da resolução de conflitos, dos exercícios em sala de aula, bem como da adaptação de conteúdos programáticos, de acordo com as necessidades e demandas dos alunos.

Com o avanço do uso das tecnologias na educação, especialmente na educação online, as relações entre professor-aluno-turma sofreram mudanças, gerando uma nova identidade, especialmente quando o professor na educação online torna-se um tutor online, alterando sua forma de relacionamento com os alunos. O que constatamos na educação online é a redução da função do professor de educador a transmissor de informação, por meio de áudio, vídeo, slides, apostilas em PDF, distante fisicamente do aluno e com pouca comunicação dialógica, já que a interação com o aluno restringe-se a tirar dúvidas pela internet, nos fóruns de discussão, e-mail, chat, na figura de um tutor online – quando estes canais e processos existem e são utilizados nas plataformas.

No caso das empresas de treinamento e de cursos online, como o Udemy, eduK e Endeavor, quem ministra um curso não precisa necessariamente ter um título ou lecionar em uma faculdade, ele precisa entender de algum assunto na teoria ou na prática. No caso de Udemy, qualquer pessoa que seja especialista ou possua um conhecimento em uma área específica pode oferecer um curso online e a ferramenta auxilia na criação do conteúdo.

Está surgindo uma nova forma de aprendizagem horizontal, que se torna bastante valorizada e equiparada ao papel de um professor em sala de aula. Mesmo que não concordemos e fiquemos surpresos com esta afirmação, surgiu uma nova forma de aprendizado em rede baseada na troca de experiências entre usuários na internet, seja em educação continuada, não-formal ou informal, nos fóruns e nas mídias sociais. Vamos aprofundar este aspecto no próximo tópico, que aborda as questões da ubiquidade.

### **3 Comunicação ubíqua e aprendizagem fragmentada**

A hipermobilidade cria espaços fluidos, múltiplos não apenas no interior das redes, como também nos deslocamentos espaço-temporais efetuados pelos indivíduos. Com a hipermobilidade, tornamo-nos seres ubíquos. O adjetivo ubíquo refere-se a algo que está ou existe ao mesmo tempo, em toda parte; onipresente.

Santaella (2010; 2013) desenvolveu o conceito de aprendizagem ubíqua, que é o aprendizado mediado por dispositivos móveis, da educação a distância e da aprendizagem em ambientes virtuais, também chamado de *e-learning*, distinto dos processos de ensino-aprendizagem baseados na tecnologia do livro.

Podemos destacar que todas as formas de aprendizagem (formais, informais, não formais, continuada, corporativa) sofrem alguma influência da internet. Segundo Santaella (2010), “um dos aspectos mais primordiais das mídias digitais encontra-se na abolição da distância e na paradoxal simultaneidade da presença e ausência, presença ausente, ou ausência presente que essas mídias ensejam” (SANTAELLA, 2010, p. 20).

As novas tecnologias de acesso e de mobilidade, chamadas por Santaella (2010) como conexão contínua, formam uma rede móvel de pessoas e de tecnologias nômades, que operam em espaços físicos remotos, que propiciaram novas alternativas de aprendizagem, influenciadas pela disseminação e fácil acesso à informação.

As novas tecnologias de acesso e de mobilidade propiciaram novos processos de ensino-aprendizagem, seja pela disseminação e fácil acesso à informação, seja pela diversidade de formatos de mídia (texto, imagem, vídeo, áudio, animação) e funcionalidades disponíveis nas plataformas para educação online.

Santaella (2010) distingue a aprendizagem ubíqua, por meio de dispositivos móveis, dos processos de ensino-aprendizagem baseados na tecnologia do livro e da educação a distância.

[...] embora sejam distintas, tanto a educação a distância quanto a educação online caracterizam-se como educação formal na medida em que apresentam procedimentos sistematizados de ensino aprendizagem. Já a aprendizagem ubíqua, espontânea, contingente, caótica e fragmentária aproxima-se, mas não coincide exatamente com a educação informal. [...] O que emerge, portanto, é um novo processo de aprendizagem sem ensino (SANTAELLA, 2010, p. 21).

Este novo processo de aprendizagem ubíqua é predominantemente visual, pois acontece a partir das telas dos dispositivos móveis (*tablet e smartphones*). Essa alfabetização visual – ou melhor, *visual literacy* – é preconceituosa para Santaella, pois precisamos respeitar o verbal, o visual e o sonoro. Segundo estudos, em média, 75% do nosso entendimento do mundo é visual, 20% sonoro e 5% verbal.<sup>6</sup>

É justamente neste contexto tecnológico predominantemente visual, de telas, com a possibilidade de acessar diversos cursos e treinamentos na internet, que surge uma espécie de aprendizagem fragmentada, que cria uma ilusão sobre o que podemos ser e ter, a partir da

---

<sup>6</sup>Anotações do autor 1 na palestra de Lucia Santaella no I Simpósio Internacional de Imagem e Inserção Social, realizado na Faculdade Cásper Líbero, em São Paulo, na tarde de 07 de novembro de 2013.

informação a ser adquirida e traz uma sensação de onisciência, de que podemos saber de tudo, a qualquer momento, a um clique.

Sem levar em conta a complexidade de determinadas áreas, o simples fato de fazermos um curso online pode oferecer a falsa certeza de que aprofundamos um determinado assunto, quando, na verdade, adquirimos um conhecimento fragmentado e superficial sobre ele. Este aprendizado fragmentado, fora de contexto pode gerar aplicações equivocadas, decisões precipitadas e frustração. Por isso, a importância de alertar os estudantes online para buscar uma visão sistêmica, do todo, que vise ao aprofundamento e reflexão da questão e ao compartilhamento das informações entre pares, buscando a visão de mais especialistas sobre o assunto estudado.

Santaella (2013) faz uma distinção dos quatro tipos de leitores de imagens: contemplativo, que valoriza o silêncio e é leitor de livro; movente, que nasce nos grandes centros urbanos e é leitor ao acaso de jornal, cinema, TV; imersivo, que possui novas habilidades cognitivas no ciberespaço e é leitor de internet e o ubíquo, que possui equipamento móvel como parte do corpo na nova realidade de hipermobilidade e, somada à que tem de se locomover, é acrescida a mobilidade informacional e comunicacional

Para entendermos o ambiente em que acontece o aprendizado a partir da internet, é interessante recorrer à classificação histórica que Santaella (2010) faz das cinco gerações de tecnológicas:

**a) Tecnologias do disponível:** marcadas por uma cultura de massas, a partir das linguagens da era da reprodutibilidade técnica - jornal, foto e cinema;

**b) Tecnologias da difusão:** momento em que rádio e televisão entraram na indústria cultural, dado o seu poder de difusão e que se tornou mais intenso com a transmissão via satélite;

**c) Tecnologias do disponível:** de pequeno porte – ou mesmo *gadgets* - que contribuíram por emergir a cultura das mídias, para públicos específicos e também escolhas individuais, como nas redes de televisão a cabo, vídeo cassete, *walkman*, etc.;

**d) Tecnologias do acesso:** marcada pela evolução dos computadores e a sua convergência com as telecomunicações, que permitiu o advento da internet e trouxeram mutações, a partir da revolução digital e do ciberespaço, que criaram transformações ainda mais profundas na vida humana se comparadas às três gerações anteriores destacadas acima, inclusive nos processos educacionais. Esta geração é marcada pela interatividade porque o ciberespaço é um espaço de acesso livre, informal, descentrado, capaz de atender muitas idiossincrasias – motoras, afetivas, emocionais, cognitivas do usuário;

**e) Tecnologias de conexão contínua:** surgimento da comunicação móvel, que marca o segundo estágio da revolução digital, em que a conexão pode ser feita por dispositivos, que não precisam estar conectados a cabos, modems e *desktops* – e formam uma rede móvel de pessoas e de tecnologias nômades que operam em espaços físicos remotos.

A seguir, podemos identificar as cinco gerações tecnológicas (tabela 2), destacadas por Santaella (2010), em comparação com os modelos educacionais (FILATRO, 2015) e com os recursos educacionais.

Tabela 2 - Gerações tecnológicas e modelos de educação

Gerações	Tecnologias	Linguagens	Tipo de comunicação	Modelos educacionais	Recursos Educacionais
Tecnologias do reprodutível	Eleto-mecânicas	Jornal, foto, cinema	Discursiva (cultura de massa)	Baseado no livro impresso	Apostilas (impressas, PDFs, arquivos Pacote Office)
Tecnologias da difusão	Eleto-eletrônicas	Rádio, televisão		Educação a distância massiva	Documentários televisivos, livro áudio, <i>podcasts</i>

<b>Gerações</b>	<b>Tecnologias</b>	<b>Linguagens</b>	<b>Tipo de comunicação</b>	<b>Modelos educacionais</b>	<b>Recursos Educacionais</b>
Tecnologias do disponível	De pequeno porte, segmentadas e personalizadas	Controle remoto, videocassete, <i>walkman</i> , TV a cabo	Discursiva (cultura de mídias)		Aulas em CD, DVD, Blu-Ray, Documentários televisivos
Tecnologias do acesso	Digitais	Computador pessoal conectado à Internet	Discursiva, com possibilidade de diálogo e interação (ciberespaço e convergência de mídias)	Educação <i>online</i> e em ambientes virtuais de aprendizagem	Plataformas LMS, LCMS, LAMS, UCLM
Tecnologias da conexão contínua	Móveis	Dispositivos ( <i>smartphones e tablets</i> )	Discursiva, dialógica, com acesso e interação mais frequentes (convergência de mídias e cultura da mobilidade)	Aprendizagem móvel ( <i>m-learning</i> )	Plataformas LMS, LCMS, LAMS, UCLM compatíveis com dispositivos móveis*

\*Plataformas LMS, LCMS, LAMS, UCLM, que tenham desenvolvido um aplicativo ou tenham feito adaptações de programação (HML5, CSS3, jQuery) para serem acessadas em formato responsivo nos navegadores dos dispositivos, adaptando tamanho e usabilidade automaticamente, de acordo com o *smartphone* ou *tablet*.  
Fonte: Adaptado de Filatro (2015) e Santaella (2007, 2013)<sup>7</sup>.

Segundo Santaella (2010) e Felice (2009), entre outros aspectos derivados das condições propiciadas por essas tecnologias do acesso e da conexão contínua, notáveis são aqueles que afetam diretamente a forma de educar e aprender em ambientes, que promovem processos de aprendizagem abertos, nos quais “os problemas são compartilhados e resolvidos de forma colaborativa” e criam formas profundamente distintas “da lógica do conhecimento individual e autoral desenvolvida pela cultura tipográfica” e gutenberguiana e, em parte, pela acadêmica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente online e colaborativo permite o aprendizado não sistematizado, com acesso a recursos e plataformas de educação online (descritos na coluna Recursos Educacionais da tabela 2), e mídias sociais, como o Youtube, em que é possível acessar a qualquer hora vídeos com explicações sobre diversos assuntos e temas formais ou informais. Ou ainda a plataforma Udemy, que possui mais de dois milhões alunos cadastrados, em que qualquer usuário pode se cadastrar, tanto para assistir a aulas gratuitas ou pagas de diversos professores e especialistas de áreas distintas como para ministrar aulas e receber ou não por elas. É o que chamamos anteriormente de aprendizagem horizontal, colaborativa, quando abordamos a questão de identidade, que se torna bastante valorizada, baseada na troca de experiências entre usuários na internet, seja em educação continuada não formal ou informal, nos fóruns e nas mídias sociais.

Talvez não seja possível criar um modelo ideal para a integração das tecnologias digitais na educação presencial e na educação online, pois a nossa sociedade, tão marcada pelo uso das novas tecnologias, está passando por diversas transformações, cada vez mais rápidas, em uma velocidade diferente do nosso biorritmo, que exige velocidade de resposta, ação, assimilação e entendimento, nos mais diversos campos de nossa vida: pessoal, acadêmica, profissional e comunitária.

<sup>7</sup>O autor desta dissertação teve acesso à tabela diretamente com Andrea Filatro, em seu livro A. Produção de conteúdos educacionais. São Paulo: Saraiva, 2015, antes da publicação. A tabela de Filatro é uma adaptação com base na classificação das cinco gerações tecnológicas de Santaella, 2007, 2013.

No entanto, o pensamento de Flusser na Comunicação reforça um caminho importante que é o de criar possibilidades e alternativas a partir da (re)programação dos objetos técnicos para gerar uma revolução técnica e que permita manter contato e conversação entre professor/tutor-aluno-turma, mesmo diante dos avanços tecnológicos *versus* isolamento e perda de contatos humanos da era digital.

## REFERÊNCIAS

BAITELLO JUNIOR, Norval. **A era da iconofagia**: ensaios de comunicação e cultura. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

\_\_\_\_\_. **A serpente, a maçã e o holograma**. São Paulo: Paulus, 2010.

\_\_\_\_\_. **O pensamento sentado**: sobre glúteos, cadeiras e imagens. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

CAZELOTO, Edilson. **Comunidades virtuais e redes sociais**: uma abordagem materialista sobre o modo de vinculação online. Disponível em: <<http://simposio2011.abciber.com/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%204/4.E4/95.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Sociabilidades gerenciadas**: o discurso tecnológico e a despotencialização do imaginário. Disponível em: <[http://compos.org.br/encontro2014/anais/Docs/GT06\\_COMUNICACAO\\_E\\_SOCIABILIDADE/discursotecnologico\\_2179.pdf](http://compos.org.br/encontro2014/anais/Docs/GT06_COMUNICACAO_E_SOCIABILIDADE/discursotecnologico_2179.pdf)>. Acesso em 15 julho 2014.

\_\_\_\_\_. **Comunidades virtuais e redes sociais: uma abordagem materialista sobre o modo de vinculação online**. In: SIMPÓSIO NACIONAL ABCIBER, 5., 2011, Florianópolis, SC. Florianópolis, SC: UDESC/UFSC, 2011, p. 15. Disponível em: <<http://abciber.org.br/simposio2011/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%204/4.E4/95.pdf>>. Acesso em 26 de julho de 2014.

FEENBERG, Andrew. **Racionalização subversiva**: tecnologia, poder e democracia. Tradução Anthony T. Gonçalves. Disponível em: <[http://www.sfu.ca/~andrewf/books/Portug\\_Racionalizacao\\_Subversiva\\_Tecnologia\\_Poder\\_Democracia.pdf](http://www.sfu.ca/~andrewf/books/Portug_Racionalizacao_Subversiva_Tecnologia_Poder_Democracia.pdf)>. Acesso em: 20 de jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Ten paradoxes of technology**. Disponível em: <[http://www.pdcnet.org/8525763B0050E6F8/file/B3CBE3D490C813208525771400446E81/\\$FILE/techne\\_2010\\_0014\\_0001\\_0004\\_0016.pdf](http://www.pdcnet.org/8525763B0050E6F8/file/B3CBE3D490C813208525771400446E81/$FILE/techne_2010_0014_0001_0004_0016.pdf)>. 2010. Acesso em: 20 jun. 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2011.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MENEZES, José Eugênio de O. As narrativas da contemporaneidade a partir da relação entre a escalada da abstração de Vilém Flusser. **Fronteiras**: Estudos Midiáticos da Unisinos, São Leopoldo, v.11, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.fronteiras.unisinos.br/pdf/70.pdf>> Acesso em: 10 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Comunicação, espaço e tempo: Vilém Flusser e os processos de vinculação. **ESPM: comunicação, mídia e consumo**. São Paulo, v. 6, n. 15, 2009. Disponível em: <<http://www.fronteiras.unisinos.br/pdf/70.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Comunicação dialógica e comunicação discursiva em Vilém Flusser. In: COSTA, Murilo Jardelino (Coord.). **A festa da língua: Vilém Flusser**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2012. p. 53-61.

\_\_\_\_\_. Cultura do ouvir: os vínculos sonoros na contemporaneidade. **Libero**. Local?, v. 21, n. 111-118. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/libero/article/view/5403/4920>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

PROSS, Harry. **A economia dos sinais e a economia política**. Disponível em: <<http://www.cisc.org.br/portal/index.php/pt/biblioteca/finish/9-pross-harry/33-a-economia-dos-sinais-e-a-economia-politica.html>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Medienforschung ou Investigação da Mídia. In: SANTOS, Karin. **Estudos dos conceitos fundamentais da teoria da mídia de Harry Pross: uma teoria dos multimeios**. 2009. PUC-SP. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/61332-Estudos-dos-conceitos-fundamentais-da-teoria-da-midia-de-Harry-Pross/>. Acesso em: 18 de dez. 2013.

ROMANO, Vicente. **Ecología de la comunicación**. Disponível em: <[http://www.robertexto.com/archivo3/ecol\\_comu.htm](http://www.robertexto.com/archivo3/ecol_comu.htm)>. Acesso em: 04 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Ecología de la comunicación**. 2001. Tradução livre do autor. Disponível em: [http://labyrinth.uma.es/index.php?option=com\\_content&view=article&id=97:ecologia-de-la-comunicacion&catid=39:lab5&Itemid=54](http://labyrinth.uma.es/index.php?option=com_content&view=article&id=97:ecologia-de-la-comunicacion&catid=39:lab5&Itemid=54). Acesso em: 27 jul. 2014.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Comunicação e Tecnologia**. São Paulo, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852/2515>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

\_\_\_\_\_. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Karin. **Estudos dos conceitos fundamentais da teoria da mídia de Harry Pross: uma teoria dos multi-meios**. 2009. PUC-SP. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/61332-Estudos-dos-conceitos-fundamentais-da-teoria-da-midia-de-Harry-Pross/>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, M. Lucia; DIAS, Monique. Espaços não formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência e cultura: temas e tendências: educação não formal**. São Paulo, v. 57, n. 4, p. 21–23, 2005. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252005000400014&script=sci\\_arttext](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252005000400014&script=sci_arttext)>. Acesso em: 18 dez. 2013.

## **Os fluxos do jornalismo impresso ao online: espaço, tempo, interação**

**PROF. DR. CLAUDIO MANOEL DE CARVALHO CORREIA**  
Universidade Federal do Sergipe- UFS

**PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup> APARECIDA LUZIA ALZIRA ZUIN**  
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – UNIR/PACC-UFRJ

### **RESUMO**

A proposta deste artigo é descrever os fluxos do jornalismo, do suporte papel ao suporte digital; por sua vez, tempo, espaço e suporte serão analisados pelos vieses das matrizes da linguagem inerentes aos dois processos em tela. Para a abordagem do processo de hibridização e das matrizes constituintes dos veículos jornalísticos a pesquisa se pautou na teoria das *Matrizes da Linguagem e Pensamento*, desenvolvida por Santaella (2001, p. 379), na qual afirma que quando se trata de linguagens existentes e manifestas, a constatação imediata é a de que todas as linguagens, uma vez corporificadas, são híbridas.

**Palavras-chave:** Fluxos. Jornalismo impresso. Jornalismo online. Linguagens Híbridas.

### **ABSTRACT**

The purpose of this article is to describe journalism fluxes, paper support digital form; in turn, time, space and support will be analyzed by the biases of matrixes of language inherent to the two screen processes. To approach the process of hybridization and matrixes constituents of journalistic vehicles research was based on the theory of the Language and Thought Matrix, developed by Santaella (2001, p. 379), which states that when it comes to existing languages and manifest the immediate observation is that all languages, as embodied are hybrid.

**Keywords:** Fluxes. Printed journalism. Online journalism. Hybrid languages.

## **INTRODUÇÃO**

O avanço das teorias desenvolvidas por Santaella (2001), para os estudos dessa proposta, é pensar as linguagens, no fato de que as três matrizes básicas que dão origem aos processos de hibridização estão baseadas nas Categorias Formais da Experiência, desenvolvidas pelo filósofo-lógico-matemático, Charles Sanders Peirce, que são à base de sua Semiótica: a Ciência Geral dos Signos. Assim, para Santaella, são três matrizes básicas que estruturam as linguagens: (1º) a Matriz Sonora, que está no domínio da Primeiridade; (2º) a Matriz Visual, que está no domínio da Secundidade; (3º) e a Matriz Verbal, que está no domínio da Terceiridade. Dessas três matrizes básicas se desenvolvem submodalidades, cuja aplicação nos permite um mapeamento tanto da estrutura como do funcionamento dos sistemas concretos de linguagem que estão sob análise. As *Matrizes da Linguagem sonora – visual – verbal* foram aplicadas no jornalismo impresso e *online*, e estes foram analisados tanto no plano discursivo, como no plano da diagramação, com vias a buscar as diferenças significativas que podem ser observadas no uso das linguagens híbridas nesses dois *media*.

### **1 As Categorias da Experiência como Fundamento das Matrizes da Linguagem e Pensamento**

Na filosofia científica da linguagem desenvolvida por Charles Sanders Peirce, a preocupação fenomenológica se constituiu na fundamentação básica de todo o seu pensamento filosófico como um todo. Para Peirce, o primeiro momento de análise e observação em um

trabalho filosófico é a fenomenologia, grosso modo, a ciência que tem como objetivo a observação de qualquer fenômeno. A fenomenologia como ciência proporciona a análise dos processos de percepção e das formas e fontes pelas quais o conhecimento é apreendido. Assim, o fenômeno é entendido como qualquer coisa que esteja de algum modo e em qualquer sentido presente à mente, ou seja, qualquer coisa que apareça, seja ela externa, interna ou visceral, quer pertença a um sonho ou uma ideia geral e abstrata da ciência (Santaella, 1983, p. 32-33).

Ao considerar como experiência tudo o que se apresenta a nós, isto é, os fenômenos (ou na aceção de Peirce, os *phanerons*), aquilo que se impõe ao nosso reconhecimento em um processo radicalmente dialético – como é peculiar a todo o pensamento de Peirce, que “conclui que tudo que aparece à consciência, assim o faz numa gradação de três propriedades que correspondem aos três elementos formais de toda e qualquer experiência” (Santaella, 1983, p. 35), estamos falando de suas três categorias universais de toda experiência e todo pensamento: as categorias da Primeiridade, Secundidade e Terceiridade.

Para chegarmos a um panorama da amplitude dessas categorias, basta-nos ter em mente que, em nível bastante geral, o conceito de primeiridade corresponde ao acaso, originalidade, liberdade, e variação espontânea; o de secundidade corresponde à ação e à reação dos fatos concretos, existentes e reais; já no conceito de terceiridade, encontramos a mediação (como processo) e o crescimento contínuo.

O que Peirce nos apresenta são categorias lógicas que constituem as bases e o fundamento de seu conceito de signo e, também, de sua classificação sistemática dos signos. As Categorias da Experiência são para Peirce os três modos como os fenômenos aparecem à consciência. Porém, Santaella (1983, p. 42) nos chama a atenção para que não entendamos “essas categorias como entidades mentais, mas como modos de operação do pensamento-signo que se processam na mente”.

A categoria da Primeiridade é constituída como a presentidade. A consciência em estado de primeiridade é, sobretudo, uma qualidade de sentimento e, devido a sua característica essencialmente qualitativa, é a primeira categoria fenomenológica; portanto, é presente e imediata. É definida como uma primeira apreensão das coisas que a nós se apresentam. Como definiu Santaella (1983, p. 46) “já é tradução, finíssima película de mediação entre nós e os fenômenos”. Essa qualidade de sentimento característico da primeiridade é o modo mais imediato. O sentimento intrínseco à primeiridade pode ser definido como a forma primeira, vaga, rudimentar e imprecisa de nossa apreensão dos *phanerons*, ou seja, dos fenômenos que surgem para serem apreendidos em nossa consciência. Peirce (1980, p. 88), visando detalhar suas Categorias, define a manifestação da primeiridade com o sentido de que “a ideia de Primeiro predomina nas ideias de novidade, vida, liberdade. Livre é o que não tem outro atrás de si determinando suas ações; (...) O primeiro predomina na sensação, distinto da percepção objetiva, vontade e pensamento”. Ou seja, é o estado de sensibilidade monádico.

Na categoria da Secundidade encontramos um mundo concreto, real, caracterizado pela ação e reação. Nas palavras de Santaella (1983, p. 47) “um mundo sensual, independente do pensamento e, no entanto, pensável, que se caracteriza pela secundidade”. O próprio fato da vida e da existência em si mesma significa um processo de reação da consciência se relacionando com o mundo que a cerca. Onde houver um fenômeno, ou seja, um *phaneron* - existirá uma qualidade, ou seja, sua primeiridade. Entretanto, Santaella (1983, p. 47) nos chama a atenção para a definição do próprio conceito fenomenológico da secundidade que deve ser observado:

onde quer que haja um fenômeno, há uma qualidade, isto é, sua primeiridade. Mas a qualidade é apenas uma parte desse fenômeno, visto que, para existir, a qualidade tem de estar encarnada numa matéria. A factualidade do existir (secundidade) está nessa corporificação material.

A partir das três categorias peirceanas da experiência, Santaella (2001) desenvolveu as três matrizes básicas consideradas como estruturas das três formas principais e essenciais de linguagens: (1º) a Matriz Sonora, sob o domínio da Primeiridade; (2º) a Matriz Visual, sob o domínio da Secundidade; (3º) e a Matriz Verbal, sob o domínio da Terceiridade. É dessas três matrizes básicas que se desenvolvem submodalidades das três formas de linguagem, cuja aplicação nos permitiu um mapeamento tanto da estrutura como do funcionamento dos sistemas concretos de linguagem que estão sob análise. *As Matrizes da Linguagem* foram aplicadas aos veículos de notícias, impresso e *online*, e estes veículos foram analisados tanto no plano discursivo, como no plano da expressão, mais especificamente, no nível da diagramação, com o objetivo de buscar diferenças significativas que podem ser observadas no uso das linguagens híbridas nestas diferentes mídias jornalísticas.

## **2. As Matrizes da Hibridização das Linguagens**

Como já foi observado, Santaella (2001) desenvolveu uma classificação sistemática das três formas básicas de linguagem, chamando-as de *Matrizes da Linguagem e Pensamento*, na medida em que é a partir destas três linguagens e de suas misturas que emergem todas as formas de linguagens que encontramos em uso no universo vasto da comunicação. Portanto, sob essa perspectiva teórica das *Matrizes Sonora, Visual e Verbal* a presente análise se volta aos diferentes níveis e planos de linguagem: discursivo-verbal, figurativo-visual; sonoro e hipermediático. A atenta observação dos diferentes níveis nos permite levantar questionamentos sobre a narrativa sucessiva cronológica (fixa, temporal, física) presente no jornalismo impresso e, também, questionamentos para futuras “previsões” sobre a questão dos processos de narratividade circular (nômade, virtual, interativa) (Santaella, 2004) presentes no jornalismo *online*.

Assim como outros meios comunicacionais, a prática do jornalismo se viu na necessidade iminente de se adaptar às novas regras da modernidade e, para não se tornar obsoleto ou ultrapassado, aderiu às práticas da informatização. Hoje a interface entre o jornalismo impresso e o jornalismo *online* é uma realidade que muda a própria característica do jornalismo. Da mesma forma, mudam os paradigmas e os estudos acerca da organização e constituição linguística, imagética e textual deste campo de comunicação.

Com o surgimento das técnicas e dos meios gráficos facilitadores para a reprodução da notícia e outros formatos textuais, o computador veio para, além de facilitar as tarefas cotidianas, possibilitar a interação dinâmica e dialógica com o leitor pela Internet. Se os meios de comunicação aos poucos agregaram as linguagens que possibilitariam uma maior condição de contato com o receptor, o jornal não poderia deixar a seu tempo de avançar no uso dessa hibridização semiótica.

O jornal moderno se instalou no mercado comunicacional composto, cada qual em sua especialidade e/ou especificação, das linguagens verbal, sonora, visual, e atualmente, interativa. Consequentemente, tanto o jornal como a própria comunicação estão centrados nas práticas semióticas.

## **3 – A Estrutura Midiática da Informação Jornalística Impressa**

Iniciaremos nossas análises sobre as diferenças entre o jornalismo impresso e o jornalismo *online*, a partir da observação do jornalismo impresso, na medida em que, por questões históricas, o jornalismo impresso é anterior ao *online*, e se apresenta ainda como uma mídia extremamente poderosa de veiculação de notícias e ideologias. Como primeiro, muitas vezes, o jornalismo impresso ainda se constitui como matriz básica e exemplar para as novas mídias de sentido que surgem com o advento das novas tecnologias de comunicação. Assim, o

estudo de sua estruturação é de fundamental importância para o entendimento das formas como veicula sentido e informação tanto no nível discursivo, como no nível diagramático.

O ponto de partida está no entendimento de que a forma básica de comunicação do jornal impresso, a “escrita”, deve ser entendida não como uma forma de linguagem verbal, mas sim, como uma manifestação da *Matriz Visual*. Eis, portanto, uma formulação inovadora para se analisar e/ou pensar a escrita no suporte jornal; contudo, se esta formulação estiver embasada, segundo se propõe, pelos vieses das *Matrizes da Linguagem* ora posta. Importante reiterar esse ponto a fim de que a ideia não cause estranheza ao leitor.

Observemos: - a linguagem verbal escrita é, primeiramente, uma representação da linguagem verbal oral-auditiva. A linguagem verbal escrita é um fenômeno que demonstra a capacidade de transferência de meio, flexibilidade e adaptabilidade, características da linguagem verbal oral-auditiva, ou seja, a transformação da fala humana em um sistema específico de representação: o alfabeto. Desse modo, a linguagem verbal escrita é constituída por um sistema alfabético que representa as unidades linguísticas de um determinado sistema linguístico visualmente, portanto, ela se constitui como uma forma de linguagem visual, que precisa ser apreendida visualmente pelo leitor, para sua posterior decodificação. O código gráfico da língua representa visualmente, através de símbolos convencionais-representativos, os sons da língua que está representando. Nessa medida, na análise do plano discursivo do jornal impresso, a escrita se apresenta como uma manifestação da *Matriz Visual*, em sua terceira submodalidade. Esclarecendo, de acordo com Santaella teríamos dentro da Matriz Visual as 2.1. Formas não-representativas; 2.2. Formas Figurativas; 2.3. Formas Representativas. Logo, defendemos que a escrita do jornal impresso se insere na categoria das Formas Representativas. Para melhor visualização:

## **2 . MATRIZ VISUAL**

### 2.1 Formas não- representativas

### 2.2 Formas Figurativas

### **2.3 Formas Representativas**

Ainda, a linguagem utilizada nas notícias impressas de jornal é uma forma representativa, mas esta **representação** se dá **por convenção**, na medida em que o código gráfico utilizado para a representação da língua de uma determinada comunidade linguística é uma escolha de uma determinada sociedade para que formas gráficas, que em um primeiro momento não possuem nenhuma relação direta com o que representam (pois as formas da escrita por representação fonética, não são formas figurativas) passem a representar sons, que unidos por uma complexa relação sistêmica, representam palavras, que unidas, representam frases.

Portanto, a linguagem verbal escrita, veículo utilizado para representar os fatos e casos narrados nos jornais são, em um primeiro momento de observação, no nível da matriz da linguagem visual, uma forma de **representação por convenção: sistema**.

## **2. MATRIZ VISUAL**

### 2.1 Formas não- representativas

### 2.2 Formas Figurativas

### **2.3 Formas Representativas**

#### 2.3.1 Representação por analogia: a semelhança

#### 2.3.2 Representação por figuração: a cifra

#### **2.3.3 Representação por convenção: sistema**

Desse modo, a dependência da percepção visual para a decodificação desta forma específica de representação se dá por convenção. Devido à evidente arbitrariedade que constitui a base do funcionamento de todos os sistemas linguísticos, a linguagem verbal escrita, que representa as línguas naturais orais-auditivas nos noticiários de jornais também por princípios de convencionalidade e de arbitrariedade, se apresenta como um **sistema convencional arbitrário**.

## **MATRIZ VISUAL**

### **2.3 Formas Representativas**

2.3.1 Representação por analogia: a semelhança

2.3.2 Representação por figuração: a cifra

#### **2.3.3 Representação por convenção: sistema**

2.3.3.1 Sistemas convencionais analógicos

2.3.3.2 Sistemas convencionais indiciais

#### **2.3.3.3 Sistemas convencionais arbitrários**

Atente para a extensão das formas representativas ao longo do quadro da *Matriz Visual* aqui em destaques. A linguagem verbal embute as outras duas matrizes. Daí emerge seu alto grau de complexidade. Como foi observado, o ponto inicial de nossa análise está na matriz da linguagem visual, especificamente em seu terceiro nível: a “forma representativa por convenção”; e se caracteriza como um “sistema de convenção arbitrário”. É, pois, na linguagem visual que está o início de nosso processo de análise e de classificação. No que concerne ao nosso objeto, Santaella (2001) classifica as notícias jornalísticas como exemplos de narração. A notícia jornalística é um caso típico de **narração**, na medida em que segundo Santaella (2001, p. 289) “Os textos narrativos são aqueles que organizam ações e eventos em uma ordem sequencial”. Seu objetivo é apresentar um fato ocorrido para um determinado leitor, que no processo de leitura, interage com o texto verbal que é apresentado pelo autor com a finalidade de “narrar” os fatos e eventos acontecidos. Porém, todo o processo de transmissão do fato ocorrido se dá através de um processo que busca seguir gradativamente a ordem sequencial do fato ocorrido.

## **3 - MATRIZ VERBAL**

3.1 Descrição

### **3.2 Narração**

3.3 Dissertação

As notícias jornalísticas são, dessa forma, classificadas no nível da matriz da linguagem verbal como formas de narração; porém, entre os três subníveis do processo narrativo classificados por Santaella (2001, p. 316-339), as notícias jornalísticas são exemplos de **narrativa sucessiva**, na medida em que:

a relação entre as sequências da história é de ordem cronológica. As ações se sucedem no tempo, num encadeamento linear, uma depois das outras. É o caso típico da maioria das notícias jornalísticas: o acontecimento é relatado no seu encaminhamento temporal, primeiro isto, depois aquilo etc. Tais narrativas caracterizam-se no nível da secundidade porque se trata do registro das partes temporais que compõem o todo de um acontecimento. (Santaella, 2001, p. 331).

O tempo do fato ocorrido é representado em uma notícia jornalística, isto é, no texto apresentado no jornal, organizado em uma ordem sequencial que tem por finalidade a representação do fato em uma ordem temporal ocorrida no passado. Entre as submodalidades

da narração sucessiva, Santaella (2001, p. 333-336) nos apresenta três níveis internos ao processo narrativo sucessivo: (1) descompasso temporal, (2) grau zero narrativo e (3) sucessividade cronológica. Entre essas três submodalidades, as notícias em jornais impressos podem ser classificadas como formas de **sucessividade cronológica**, na medida em que, segundo Santaella (2001, p. 335), a notícia “busca reduzir o acontecimento ao fio de sua temporalidade”. Assim, os fatos são narrados com o objetivo de construir um roteiro que busca se aproximar ao máximo do “fluxo do tempo” de um evento. Para Santaella (2001, p. 335) “a notícia é assim o gênero do discurso que melhor representa o acomodamento da narrativa verbal a um nível otimizado de pura sucessividade”. O fato é apresentado em uma sequência que busca representar a passagem do acontecimento no tempo.

### **3- MATRIZ VERBAL**

#### 3.1 Descrição

#### **3.2 Narração**

##### 3.2.1 Narração espacial

##### **3.2.2 Narração sucessiva**

###### 3.2.2.1 Descompasso temporal

###### 3.2.2.2 Grau Zero narrativo

###### **3.2.2.3 Sucessividade Cronológica**

##### 3.2.3 Narração causal

#### 3.3 Dissertação

Vale atentar para o fato de que, no desenvolvimento da sucessividade cronológica da notícia jornalística, podemos observar, também, exemplos da terceira classificação da matriz da linguagem verbal: estamos falando da **Dissertação**. Dentro da terceira modalidade da matriz verbal, ou seja, na **Dissertação**, encontramos mais três subníveis do processo dissertativo: (1) dissertação conjectural, (2) dissertação relacional e (3) dissertação argumentativa. Os casos de dissertação que podemos observar no decorrer das narrativas sucessivas são exemplos do segundo subnível da dissertação: **Dissertação Relacional**.

### **3 - MATRIZ VERBAL**

#### 3.1 Descrição

#### 3.2 Narração

#### **3.3 Dissertação**

##### 3.3.1 Dissertação conjectural

##### **3.3.2 Dissertação relacional**

##### 3.3.3 Dissertação argumentativa

Segundo Santaella (2001, p. 357): “Na dissertação relacional, suposições ou teorias são correlacionadas com fatos, e, através desses fatos, o discurso pretende testar a comprovação da teoria. Nesse caso, os fatos concretos funcionam como índices de suporte da teoria”. Percebemos nos comentários as observações acerca das notícias jornalísticas, isto é, exemplos da primeira submodalidade da dissertação relacional: “**comentário dos fatos**”; uma forma de discurso que é guiada pelo julgamento do enunciador, através da transformação dos fatos em ideias, ou seja, em pensamentos, em julgamentos.

A partir da análise do plano discursivo, podemos começar a pensar sobre como o plano diagramático do jornalismo impresso se apresenta. Se a representação escrita dos sons da língua confere ao jornalismo impresso uma complexidade de categorias que se iniciam em sua própria natureza visual, e se mescla à Matriz Visual, engendrando níveis de narratividade essenciais à transmissão da informação; no nível da diagramação, a visualidade inerente à Matriz Visual, se

desmembra em figuratividades e registros, na manutenção do equilíbrio da estrutura da informação jornalística.

O Jornalismo impresso apresenta tradicionalmente na diagramação da notícia, no nível da matriz visual, casos de **formas figurativas**. As formas figurativas são para Santaella (2001, p. 227) “formas referenciais que, de um modo ou de outro, com maior ou menor ambiguidade, apontam para objetos ou situações em maior ou menor medida reconhecíveis fora daquela imagem”. Podemos observar, em noticiários de jornais impressos, principalmente exemplos de formas figurativas da segunda submodalidade, isto é, a **figura como registro: a conexão dinâmica**.

## **2. MATRIZ VISUAL**

### 2.1 Formas não- representativas

#### **2.2 Formas Figurativas**

##### 2.2.1 A figura como qualidade: o *sui generis*

##### **2.2.2 A figura como registro: a conexão dinâmica**

##### 2.2.3 A figura como convenção: a codificação

### 2.3 Formas Representativas

A figura como registro: a conexão dinâmica é, segundo Santaella (2001, p. 231), a manifestação “mais próximas da indexicalidade, (...) registro de objetos ou situações existentes”, no universo da linguagem visual. No nível da indexicalidade, a imagem é determinada pelo objeto. Há uma relação factual da imagem com seu objeto ou referente, como pode ser observado nas fotografias que acompanham as notícias nos jornais impressos. Porém, entre as submodalidades da figura como registro, podemos classificar as fotografias que acompanham as notícias jornalísticas como **Registro Físico**.

## **2. MATRIZ VISUAL**

### 2.1 Formas não- representativas

#### **2.2 Formas Figurativas**

##### 2.2.1 A figura como qualidade: o *sui generis*

##### **2.2.2 A figura como registro: a conexão dinâmica**

##### 2.2.2.1 registro imitativo

##### **2.2.2.2 registro físico**

##### 2.2.2.3 registro por convenção

##### 2.2.3 A figura como convenção: a codificação

### 2.3 Formas Representativas

Podemos, também, encontrar em algumas notícias de jornal impresso exemplos de **registro imitativo**, na medida em que, nesta classificação, a figura “é mimética em relação àquilo que ela registra. O traçado da figura imita, assemelha-se à forma visível do objeto denotado” (Santaella, 2001, p. 233).

## **2. MATRIZ VISUAL**

### 2.1 Formas não- representativas

#### **2.2 Formas Figurativas**

##### 2.2.1 A figura como qualidade: o *sui generis*

##### **2.2.2 A figura como registro: a conexão dinâmica**

##### **2.2.2.1 registro imitativo**

##### 2.2.2.2 registro físico

##### 2.2.2.3 registro por convenção

### 2.2.3 A figura como convenção: a codificação

### 2.3 Formas Representativas

Por ser um meio de comunicação, o jornalismo envolve permanentemente a preocupação de satisfazer e atender aos anseios do grupo a que serve. A notícia, assim, foi incorporando em si as estruturas textuais que a tornaram capaz de desempenhar esta missão, replicando em diferentes momentos as dinâmicas da modernidade e assumindo uma natureza híbrida; uma notícia pode, pois, se compor de linguagem verbal, visual e/ou fotográfica, dependendo do suporte onde se instaura. Melhor: se o jornalismo é por condição uma linguagem híbrida, a notícia é híbrida, às vezes, em sua condição escritural/textual. Observe-se ainda que a narrativa da notícia é um gênero literário de tradição assentada no épico, com a organização dos eventos em sequências, registros na mesma ordem que teriam ocorrido no tempo; de uma sequência a outra, há cortes temporais ou espaciais. É a partir desta gramática da notícia que as informações sobre objetos, ambientes e personagens são embutidas, na narrativa dos eventos; trata-se assim de elementos descritivos. Ocorre, com isso, na narrativa, um encadeamento de sequências S-, constituído de eventos (1,2,3 etc) temporalmente relacionados (S1, S2, S3 etc).

## 4 A Estrutura da Informação no Labirinto da Virtualidade

Segundo Santaella (2004) em “A prontidão perceptiva e a polissensorialidade do navegador”, o usuário da Internet quando adentra o universo da rede informacional trafega por um ambiente de signos híbridos, no qual imagens, gráficos, desenhos, figuras, palavras, textos, sons e mesmo vídeos misturam-se na constituição de uma metamídia complexa. É nesse ambiente que hoje, na era do virtual, o leitor do jornal experimenta o hábito de leitura. Percebe-se que o ato de tocar, folhear, sujar os dedos de tinta e deixar suas digitais como “carimbos” nas páginas dos cadernos jornalísticos foi substituído aos poucos pela prática exploratória no tatear do teclado e no *mouse* dos *notebooks* e *desktops*, dos toques e/ou do clicar no *mouse*, nas teclas sobe e desce e, nas telas *touchscreen* dos tablets e, também, pela fluidez, rotação e agilidade dos diversos movimentos das informações sugeridas nas telas nos *pads* dos *notebooks* etc. Assim, além da mudança nos modos de tatear o suporte do jornal impresso, os modos de leitura também se diversificaram como a própria maneira de escrever do jornalista. Dois sujeitos (jornalista e leitor) que duplamente necessitaram passar por um processo de cognição diferenciado a fim de conjugar o ler e o escrever no jornalismo, ainda, aprenderam a manusear as ferramentas do chamado - ciberespaço – assim, o leitor e o jornalista tentam pelo mesmo percurso fazer parte e se orientar através de um universo performativo dos *megas* ou *giga-bites*: um universo invisível que não se localiza no espaço real, mas no virtual.

Portanto, embora estejam na geografia espacial, com nomes próprios, endereços de localidade (rua, avenida, números, estado, país) no ambiente informacional do *site* onde se manifesta a(s) notícia(s) os exercícios de mobilidade são efetuados no corpo fluído das telas, *pads*, *touchscreen*, que, segundo Santaella (2004) é uma enxurrada de signos. Mais, o jornalismo *online*, como é tratado aqui, caracteriza-se por uma escrita e leitura multilinear e não-sequencial, um tipo de comunicação multilinear e labiríntica que coloca em jogo as qualidades sensíveis do tato e do olhar do produtor do jornal como do leitor deste. Por isso, o antigo hábito do jornaleiro ou entregador do jornal impresso aos poucos se esvai. Surge assim, o jornalismo rápido, dinâmico que dispensa todo o instrumental de um polo gráfico, apto a despertar a agilidade do *modus operandi* da modernidade, cuja função é se oferecer direta e instantaneamente ao receptor.

Quanto a essas afirmações, nada de novo é forjado aos estudos de mudança de hábitos nas leituras dos jornais, afinal, outros pesquisadores confirmam o dito. Mas, destacamos aqui, a natureza desse jornalismo, cuja ordem está marcada pela linguagem híbrida. Constituído pelo

verbal, primeiramente no formato impresso e mais tarde acompanhado pelo sonoro, no jornal radiofônico, continuou sua trajetória incluindo o sistema visual, tanto no suporte impresso (com fotos, imagens, figuras, desenhos) como no telejornalismo. Quando se trata de *webjornais* (ou jornais *online*), fala-se em publicações eletrônicas e sistemas de hipertextos. São justamente sobre este jornalismo moderno que se debruçam hoje os estudos acerca dos modos de ver e ler as notícias. Os cuidados que balizam este modo de ver e ler estes textos distribuídos no jornal *online* é a escrita hipertextual dos produtos disponibilizados na *web*.<sup>8</sup>

Já não é novo também citar sobre a tão conhecida pirâmide invertida, cujo propósito, no jornalismo, não significa uma narrativa linear. Ao contrário, ela rompe com a sequência cronológica (sucessiva) para privilegiar a conclusão, o mais importante. A narrativa proposta pela pirâmide invertida desconstrói a narrativa temporal, que conta os fatos na linearidade dos acontecimentos. Dizer logo de que se trata apesar de deixar ao leitor a possibilidade de seguir a leitura para outros fatos da narrativa da forma que queira, em lugar de sugerir apenas um caminho sequencial é a proposta da pirâmide invertida; teoricamente, os elementos da narrativa jornalística, ou unidades de informação, são apresentados por ordem decrescente de importância.

A utilização da estrutura da pirâmide invertida é característica do texto do jornalismo *online*. Nesta estrutura a notícia vai direto ao ponto, diz logo do que se trata. Entretanto esta não é a única maneira de se escrever no jornalismo *online*, ou em qualquer outra modalidade de jornalismo; nem quando esse estilo era amplamente adotado como verdadeiro paradigma da redação jornalística se tratava de algo único. No entanto, é clara a eficácia da pirâmide invertida como forma de redigir notícias na *web*, devido a certas características do novo meio. A função específica da pirâmide invertida do jornalismo na Internet é ir direto ao ponto, numa redação de estilo conciso, aquela que auxilia a comunicação num meio rápido, dinâmico e interativo como é a *web*, especialmente, ao se tratar de *hard news*, notícias de última hora que são fonte do jornal *online* na fase atual.

Uma vez que a pirâmide invertida rompe com a sequência linear-cronológica, no jornal online, a pirâmide é um princípio básico nos textos tanto impressos como na web. Há quem defenda que o estilo tradicional de redação cronológica, devido à usabilidade da Internet e ao tempo de leitura do receptor, seja mais eficaz. Seguindo a lógica discursiva com base nas Teorias do Jornalismo, adentraremos nas análises que tratamos de classificar como percursos discursivos semióticos do jornalismo online, através das Matrizes da Linguagem e Pensamento, de Santaella (2001).

Na Teoria do Jornalismo existem seis características que descrevem e explicitam o modo como a Internet executa sua função na rede: 1) Instantaneidade; 2) Perenidade; 3) Interatividade; 4) Multimedialidade; 5) Hipertextualidade e 6) Personalização do conteúdo.

A **Instantaneidade** é uma forma de “Grau Zero Narrativo”. O grau de instantaneidade – a capacidade de transmitir de imediato um fato – das publicações em rede aproxima-se do atingido pelo rádio, o mais alto entre as três mídias tradicionais, seguido pela TV e pelo jornal impresso. Essa instantaneidade é uma narração característica do Grau Zero Narrativo – onde o tempo é “real”.

### **3. MATRIZ VERBAL**

#### 3.1. Descrição

#### 3.2. Narração

##### 3.2.1. Narração espacial

---

<sup>8</sup> O termo WEB foi aqui empregado para designar a teia telemática mundial, da qual a Internet é a principal, porém não é a única componente.

- 3.2.2. Narração sucessiva
- 3.2.2.1. Descompasso temporal
- 3.2.2.2. Grau Zero Narrativo**
- 3.2.2.3. Sucessividade cronológica
- 3.3. Dissertação

A **Perenidade** é também conhecida como arquivamento ou memória. O tempo é um elemento importante nesta função; é um elemento da sensibilidade: ontem, hoje, amanhã possibilitam conhecer o próximo, o distante da experiência, preenchendo-se de conhecimento, e com isso encontrar os sentidos. No jornalismo *online*, o tempo vai se organizar de modo: a) instantâneo; b) notícias-*flashes*; c) a rede comporta outros ritmos temporais devido aos sistemas de armazenamento digital de informação – mas ao mesmo tempo, arquivado, parado, para ser acessado independente da vontade; a *web* permite a coexistência de temporalidades, para que a notícia possa *ser-vista*, o veículo encontra um modo de representar a “memória humana”. O material jornalístico produzido *online* pode ser guardado indefinidamente, afinal, o armazenamento de informação binária tem um custo mais baixo. É possível guardar grande quantidade de informação em pouco espaço e essa informação pode ser recuperada rapidamente com busca rápida – *full text*. A perenidade está relacionada com a organização sistêmica de informação do computador, portanto, ela se apresenta como uma forma de sistema convencional analógico, subitem da Matriz Visual.

## **2. MATRIZ VISUAL**

### **2.3 Formas Representativas**

2.3.1 Representação por analogia: a semelhança

2.3.2 Representação por figuração: a cifra

#### **2.3.3 Representação por convenção: sistema**

2.3.3.1 Sistemas convencionais **analógicos**

A **Interatividade** é a possibilidade de diálogo entre jornalistas e leitores da informação. No jornal *online* a interatividade atinge seu ponto máximo. O leitor pode escolher vários caminhos para ler as notícias. Na *web*, o leitor pode enviar formulários com comentários sobre uma notícia e ver suas observações colocadas imediatamente à disposição de outros usuários. Fixa-se na proximidade feita de contatos mediados por computador num tempo e espaço reconfigurados. Embora ainda esteja numa fase inicial e ser pouco aproveitada pelos jornais eletrônicos, a interatividade fomenta o contato entre dois mundos até agora separados: aquele de quem escreve e aquele de quem lê as notícias. A interatividade está mais próxima da dissertação, por possibilitar o diálogo entre os discursos do emissor-jornal com o discurso do receptor-leitor. Podemos perceber nos comentários das notícias jornalísticas, exemplos da primeira submodalidade da dissertação relacional: “comentário dos fatos”; uma forma de discurso que é guiada pelo julgamento do enunciador, através da transformação dos fatos em idéias, ou seja, em pensamentos, em julgamentos. Nas classificações das matrizes, temos:

## **3. MATRIZ VERBAL**

3.1. Dissertação

3.3.1. Dissertação conjectural

### **3.3.2. Dissertação relacional**

**3.3.2.1-Comentários dos fatos, críticas e sugestões, chats, debates, fóruns etc.**

Para Santaella, (2001, p.357) “na dissertação relacional, suposições ou teorias são correlacionadas com fatos, e, através desses fatos, o discurso pretende testar a comprovação da teoria. Nesse caso, os fatos concretos funcionam como índices de suporte da teoria”.

A **Multimediação** está na própria característica do jornal *online*, por ser uma forma de linguagem híbrida, onde todas as três matrizes estão em constante interação para veicular as informações, ou seja, na multimediação do jornalismo na *web* encontram-se as três matrizes funcionando em um processo de inter-relação: sons, imagens e linguagem verbal, unidos no mesmo meio para veicular a informação. Mais do que um mero somatório, trata-se de uma nova configuração discursiva: “a hipermídia é uma linguagem eminentemente interativa. O leitor não pode usá-la de modo reativo ou passivo”, diz Santaella (2001, p. 394).

O **Hipertexto** é um sistema de escrita e leitura não-linear aplicado à informática. As informações se organizam de forma não hierarquizada, espalhadas em uma rede com inúmeras conexões – os *links* ou *hyperlinks*. Moraes (2004, p. 105) diz que hipertexto denota “um texto composto de blocos de texto – nos termos de Barthes, uma *lexia* – e os vínculos eletrônicos que os unem”. O hipertexto digital singulariza-se pelo dispositivo eletrônico *link*. Com a velocidade e a instantaneidade de acesso aos *links*, a informação inaugura aquilo que Pierre Lévy (1995, p. 125) denomina um novo sistema de leitura e escrita, diferente do formato impresso. A maleabilidade de leitura multilinear e o número de informações pedem ao leitor que ele seja capaz de ter um “mapa cognitivo” (um desenho mental-perceptivo) das trilhas de leitura. Santaella (2004, p. 35) define hipertexto como: “modo a-sequencial, fragmentos de informação de naturezas diversas, criando e experimentando, na sua interação com o potencial dialógico da hipermídia, um tipo de comunicação multilinear e labiríntica”.

No jornal impresso as páginas e figuras/imagens se apresentam em uma ordenação sintático-textual. O jornal *online*, por sua vez, apresenta a ordenação de modo associativa através do ato de navegação. Assim, segundo, Santaella (2004, p. 36) as notícias expostas nas páginas labirínticas da *web* são “enxurradas” de signos na tela do computador. O usuário está sempre dentro de um espaço informacional, um ambiente de signos híbridos nos quais os nós de informação, de acordo com Santaella (2001, p. 394) “podem aparecer na forma de texto, gráficos, sequencias de vídeos ou de áudios, janelas ou de misturas entre eles”, na constituição de uma metamídia complexa.

Nessa medida, a hipertextualidade se apresenta como uma forma de descrição conceitual.

### **3. MATRIZ VERBAL**

#### 3.1. – Descrição

##### **3.1.3. Descrição conceitual**

#### 3.2. – Narração

#### 3.3. – Dissertação

Ao passo que o internauta navega pelos *links* dos hipertextos, os fragmentos podem aparecer no nível da diagramação nas formas figurativas. As formas figurativas são para Santaella (2001, p. 227): “formas referenciais que, de um modo ou de outro, com maior ou menor ambiguidade, apontam para objetos ou situações em maior ou menor medida reconhecíveis fora daquela imagem”.

Nos *links* das páginas eletrônicas que disponibilizam a figura como registro do que poderá ser acessado é um exemplo da segunda submodalidade, isto é, a **figura como registro: conexão dinâmica**.

### **2. MATRIZ VISUAL**

#### 2.1. formas não-representativas

#### 2.2. formas figurativas

- 2.2.1. figura como qualidade: o *sui generis*
- 2.2.2. figura como registro: a conexão dinâmica**
- 2.2.3. figura como convenção: a codificação
- 2.3. formas representativas
- 2.3.1. representação por analogia: a semelhança
- 2.3.2. representação por figuração: a cifra
- 2.3.3. representação por convenção: sistema

A figura como registro, segundo Santaella (2001, p. 231) são “manifestações mais próximas da indexicalidade, (...) registro de objetos ou situações existentes”. No nível da indexicalidade, a imagem é determinada como objeto. Há uma relação factual da imagem com seu objeto ou referente, como pode ser observado, nas imagens, fotografias, desenhos que aparecem nas páginas exibindo notícias *online*.

No que concerne à **Personalização do conteúdo**, devemos observar que o leitor-usuário faz e sente-se parte do processo. O termo multi-interativo serve também para tratar da personalização do conteúdo, porque a interatividade será efetivada conforme a configuração dos produtos e de acordo com os interesses individuais do leitor-usuário. Constrói-se através dos *links* acessados uma linearidade narrativa particular. Pelas descrições dos *links*, o usuário detecta a narrativa do discurso, e os *links* são os fios condutores da narrativa e o contato direto na personalização do conteúdo.

Do mesmo modo que a interatividade, a personalização está próxima da dissertação, uma vez que o usuário tem condições de fazer e/ou modificar o processo, ou ainda construir de acordo com sua mediação.

No nível da Matriz Verbal:

### **3. MATRIZ VERBAL**

- 3.1. Descrição
- 3.2. Narração
  - 3.2.1. Narração espacial
  - 3.2.2. Narração sucessiva
    - 3.2.2.1. descompasso temporal
    - 3.2.2.2. grau zero narrativo (por ser instantânea)
  - 3.2.3. Narração causal
- 3.3. Dissertação**
  - 3.3.1. dissertação conjectural
  - 3.3.2. dissertação relacional**
    - 3.3.2.1. Comentário dos fatos**
    - 3.3.2.2. Uso dos exemplos**
    - 3.3.2.3. Fóruns**
    - 3.3.2.4. Debates**
    - 3.3.2.5. E-mails**
  - 3.3.3. dissertação argumentativa

É desse modo, que um dos aspectos evolutivos mais significativos dessa conjuntura revolucionária está no aparecimento e rápido desenvolvimento de uma nova linguagem: a hipermídia. A multidimensionalidade da hipermídia, para Santaella (2001, p: 393): “além de permitir a mistura de variadas modalidades das três matrizes da linguagem e pensamento – textos, imagens, sons, ruídos e vozes em ambientes multimidiáticos – a digitalização também permite a organização reticular dos fluxos informacionais em arquiteturas hipertextuais”. Por isso a convergência do texto escrito (livros, periódicos, científicos, jornais, revistas), do

audiovisual (televisão, vídeo, cinema) e da informática (computadores e programas informáticos). Uma vez hipermediática é uma linguagem longe de ser apenas uma nova técnica, “um novo meio para a transmissão de conteúdos preexistentes, a hipermídia é, na realidade, uma nova linguagem em busca de si mesma”, prossegue Santaella (2001, p: 392), mas acima de tudo o jornalismo *online*, como se pode analisar é uma linguagem híbrida por natureza.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de nossas análises, podemos encontrar claramente no jornalismo impresso, relações explícitas entre a *Matriz Verbal* e a *Matriz Visual*, com forte presença do discurso narrativo. Porém, no jornalismo *online* encontramos a presença das *Matrizes Verbal, Sonora e Visual* com a característica eminente da interação. Dessa forma, as *Matrizes da Linguagem* foram aplicadas aos veículos de notícias, impresso e *online*, e estes veículos foram analisados tanto no plano discursivo, como no nível da diagramação, com vias a buscar as diferenças significativas que podem ser observadas no uso das linguagens híbridas nestes diferentes veículos de comunicação e de sentido.

Algumas questões importantes que emergem de nossas primeiras observações sobre as singularidades e princípios de organização do jornal impresso, está o fato de que primeiramente, no que conceituamos como “nível do discurso”, a linguagem verbal escrita que compõem a base da informação do jornalismo impresso é, primeiramente, uma representação da linguagem verbal oral-auditiva. As notícias jornalísticas são exemplos de narração (na perspectiva da *Matriz Verbal*), na medida em que os textos narrativos organizam as ações e eventos em ordem sequencial. Além da análise do plano discursivo do jornalismo impresso, desenvolvemos um estudo do nível de diagramação. O jornalismo impresso apresenta tradicionalmente na diagramação da notícia, no nível da matriz visual, casos de formas figurativas.

No caso do jornalismo *online*, a hibridização da linguagem se dá no nível verbal, sonoro, visual e interativo. Neste tipo de mídia, a notícia se apresenta como uma linguagem híbrida, composta por estruturas textuais diversas, que na perspectiva da *Matriz Verbal*, podemos descrever como descritiva, narrativa, dissertativa, porém integrando o corpo do cibernauta no processo de comunicação.

Nestes termos, quando comparado com as estruturas de linguagem do jornalismo impresso, fica evidente que a notícia, a cada tempo, se insere às necessidades dinâmicas dos processos de comunicação e cultura do tempo e do espaço. Caracterizando-se essencialmente como uma forma de mídia interativa, os jornais na Internet permitem ao usuário traçar seu próprio percurso discursivo. A interatividade explorada na *web*, como *e-mails*, fóruns, *chats*, *newsletters* (a *newsletter* possibilita um canal direto de comunicação com clientes), redes sociais (Facebook, Twitter, Vostu, Google Plus, LinkedIn etc). fazem do leitor-usuário uma parte do processo jornalístico, na medida em que é para ele que se destina e ao mesmo tempo se submete o conteúdo editorial.

Quando comparada com o jornal impresso, o jornal *online*, e suas notícias postadas na *web* apresentam diferenças bastante singulares que demonstram como a estrutura da linguagem se mistura aos processos de interatividade. Nas publicações digitais os *links* estão nas manchetes e no índice dos editoriais na *home-page*; enquanto que no jornal impresso, a localização da matéria indica sua importância. A página eletrônica é agrupada por editoria, tornando-se um índice geral. No nível do discurso, o hipertexto é um sistema de escrita e de leitura não-linear aplicado à informática, caracterizando-se, por uma escrita e leitura multilinear e não-sequencial, de forma que no universo da grande rede, permite que as notícias jorrem informações em fluxo contínuo.

No que concerne à diagramação, enquanto no jornal impresso as páginas e figuras/imagens se apresentam em uma ordenação sintático-textual, no jornal *online*,

encontramos uma forma de ordenação associativa, através do ato de navegação do internauta. Assim, o princípio da interatividade, característico do jornalismo *online*, permite ao leitor-usuário estar sempre dentro de um espaço informacional, ou seja, em um ambiente de signos híbridos no qual, imagens, gráficos, desenhos, figuras, palavras, textos, sons e até mesmo o vídeo, se misturam na constituição de um sistema midiático complexo. Desse modo, o uso da Internet une as matrizes sonora, visual e verbal, em um mesmo espaço, criando uma linguagem múltipla e, sobretudo, dinâmica. O uso do jornal na internet se apresenta muito mais do que um mero somatório de linguagens, e sim como uma nova configuração discursiva: uma fusão das três *Matrizes da Linguagem* por meio do hipertexto.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LAGE, Nilson. **Estrutura da Notícia**. São Paulo. Editora Ática, 1979.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

MORAES, Francilaine Munhoz de. Discurso Jornalístico OnLine. **Comunicação e Espaço Público**, Ano VII, n. 1 e 2, p. 105, 2004.

PEIRCE, Charles Sanders. Escritos Coligidos. In: **Os Pensadores**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

SANTAELLA, Lucia. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. **Matrizes da Linguagem e Pensamento**: sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Corpo e Comunicação**. São Paulo: Paulus, 2004.

## **A presença das tecnologias de informação e comunicação na formação docente inicial**

**RANIERI BRAGA DOS SANTOS**

Mestrando do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – UNIR

### **RESUMO**

O artigo em questão aborda em linhas gerais, a relevância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na formação de professores, tanto inicial quanto continuada e sua relação com realidade social atual, onde a Educação assume novas características e encontra novos desafios a serem enfrentados. Questiona sob esta ótica, como tal relação pode refletir no processo ensino-aprendizagem dos alunos ao longo do seu processo de construção do conhecimento. Com a presença cada vez mais constante das tecnologias no dia a dia dos seres humanos, torna-se extremamente importante que a escola busque meios de inserir tais aspectos em suas práticas educacionais, tornar o ambiente escolar um local de competição entre o ensino e a tecnologia, tem se mostrado um sistema ineficiente, trazendo inúmeros problemas para a Educação de forma ampla. Delineia também, alguns aspectos que tangem a participação do docente, na Sociedade da Informação, em simbiose com as TICs, como construtor de conhecimentos que podem e devem ser utilizados em ambientes educacionais, afim de aumentar a eficácia dos métodos de ensino-aprendizagem que se encontram em constante aprimoramento.

**Palavras-Chave:** Formação Docente, Tecnologia. Informação. Comunicação.

### **The presence of information technology and communication in formation initial teacher**

#### **ABSTRACT**

The article in question discusses in general terms the importance of Information and Communication Technologies (ICT) in teacher training, both initial and continued and its relation to current social reality, where the education takes on new features and find new challenges to be faced . Questions in this light, as this relationship can reflect the teaching-learning process of students throughout their knowledge construction process. With the increasingly constant presence of technology in the daily lives of humans, it is extremely important that the school seeks ways to insert such aspects in their educational practices, make the school environment a place of competition between education and technology, it has been an inefficient system, bringing many problems to broadly Education. Delineates also some aspects that concern the participation of teachers in the Information Society, in symbiosis with the ICT, as a builder of knowledge that can and should be used in educational settings in order to enhance the effectiveness of teaching and learning methods that they are constantly improving.

**Keywords:** Teacher Training, Technology. Information. Communication.

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a educação brasileira vem passando por diversas modificações que contribuem de forma significativa para uma evolução no quadro educacional nacional. Fato marcante desta evolução é a promulgação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) nº 9394/96 que impulsionou um processo de reestruturação do sistema de ensino, definindo novos rumos para todos os níveis da educação brasileira.

A presença maciça da tecnologia nos dias atuais e a interação cada vez maior dos seres sociais, configuram uma nova realidade e possibilitam uma série de novas alternativas para o ensino e para as formas de ensinar. A necessidade de adequação da escola como um todo, à nova Sociedade da Informação é cada vez mais necessária. O Plano Nacional de Educação (2001) já estabelecia que os cursos de formação docente deveriam contemplar, dentre outros itens, “o domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério” (p.99). Estabelecia, também, que se deveria “assegurar a melhoria da infraestrutura física das escolas, generalizando inclusive as condições para a utilização das tecnologias educacionais em multimídia. É constatada uma preocupação dentro dos textos que regem a educação no país, quanto a atualização de seus métodos, formas e estruturas de ensino, contudo, não se vê efetividade que reflita tais preocupações, especialmente no que tange à presença da tecnologia no ensino.

Quando nos deparamos com a formação inicial de docentes, nas mais diversas áreas do conhecimento, verificamos a baixíssima presença de disciplinas nos currículos que contemplem o uso adequado das Tecnologias de Informação e Comunicação ou até mesmo algum conhecimento sobre estas. Normalmente cabe ao professor buscar tais conhecimentos através da formação continuada.

O professor é o primeiro ator que deve mudar sua forma de pensar e agir na educação, pois existe uma grande tendência de repetição, em sala de aula, dos modelos que funcionaram na aprendizagem deste. Por este motivo, a formação do professor deve ocorrer de forma permanente e para a vida toda. Sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino e aprendizagem (JORDÃO, 2009, p.12).

Quando constatada, uma formação inicial docente com determinado nível de defasagem ou obsolescência, recorre-se na grande maioria dos casos, a cursos de atualização destes profissionais, ou seja, à formação continuada. Exige-se um cuidado especial quanto a esta formação, atribuindo um olhar mais amplo, levando-se em consideração a atual situação das reformas educacionais implementadas em todos os níveis da educação nacional.

A formação continuada de docentes ocorre normalmente com o professor voltando à universidade para aumentar a sua gama de conhecimentos e seu desenvolvimento profissional, ou ainda através de participações em cursos, simpósios, congressos, programas de atualização, aperfeiçoamento e na pós-graduação tanto *lato-sensu* como *stricto-sensu*. Diante disso, faz-se necessária uma reflexão sobre a relação entre a forte presença das tecnologias e a formação docente, seja ela inicial ou continuada, de modo que estas andem juntas, possibilitando novas práticas de ensino, indagamos assim: Há relação entre uma formação docente que contemple

de forma adequada as tecnologias educacionais e o processo ensino-aprendizagem do aluno? Como os docentes percebem a presença das Tecnologias de Informação e Comunicação no espaço educacional? Estes profissionais acreditam que estas tecnologias possam enriquecer de alguma forma o processo pedagógico?

## **1 A docência e a tecnologia na sociedade da informação**

Nos tempos atuais, o profissional da educação deve ser alguém pré-disposto ao uso de tendências recentes, competente e preferencialmente voltado ao advento das novas tecnologias. Desta forma, o novo profissional precisa participar ainda mais da chamada sociedade da informação, para isso, é fundamental tanto, reinventar certos pontos da educação quanto alicerçar fortemente o uso dessas novas linguagens. Enfrentar a educação de forma inovadora gera um forte impacto na educação e determina novas formas de se pensar na sociedade, novos valores são atribuídos e uma necessidade especial é criada nos educadores.

Entende-se que a inserção da tecnologia nos diversos campos das atividades humanas constitui um fenômeno global e em contínua expansão, sendo assim é fundamental que os atores do processo educacional estejam aptos para utilizar os recursos tecnológicos, tanto para aperfeiçoamento profissional pessoal quanto para a construção do conhecimento dos alunos.

Dada a realidade posta pelas condições materiais e desigualdades sociais impostas pelo sistema capitalista, torna-se imprescindível que paralelamente ao desenvolvimento da formação continuada, visando esta, o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação ou não, é necessário que haja o desenvolvimento da formação crítica do docente para que este desenvolva uma práxis educacional para além do capital, que tenha como referência o ser humano e a superação da lógica desumanizadora do capital, educando para a vida – o trabalho e suas possibilidades criativas e emancipatórias-, e não para o mercado (MESZÁROS, 2005).

Não pretendemos aqui, abordar a formação docente, inicial ou continuada, de forma vaidosa ou romântica, o que se objetiva com esta pesquisa, é uma caracterização real, das potencialidades da tecnologia quanto ao seu uso dentro da educação, e, como a formação docente contempla estas tecnologias. Consideramos que, uma formação docente de qualidade pode despertar nos alunos uma consciência crítica e libertadora a respeito de suas próprias condições de vida, como destaca Paulo Freire (1996, p. 86), quando afirma: “não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade”. O professor na figura de principal agente educador no processo ensino-aprendizagem dentro ou fora de sala de aula, é peça fundamental na formação do aluno. Desta forma, é extremamente importante que este seja consciente do seu papel frente a sociedade e das implicações que incorrem de sua formação.

## **2 Contextualizando o atual cenário social e educacional**

O conhecimento tem um caráter evolutivo que caminha lado a lado com a evolução humana. Esta característica surge das interações sociais que se traçam através dos canais de

comunicação. Atualmente, o Brasil possui uma enorme facilidade quanto ao uso de tecnologias de comunicação, uma vez que os meios de difusão, como a Internet são utilizados massivamente para interação social.

De acordo com Assmann (1998), em meio a uma sociedade em rede, na qual o conhecimento está voltado para a produção intelectual e os meios de informação e de comunicação facilitam a produção de novos conhecimentos, sendo, portanto, recursos fundamentais para a sobrevivência humana em todos os segmentos sociais. Esse conhecimento em rede é um grande facilitador para as novas modalidades de educação, uma vez que este conhecimento é cíclico e, constantemente, está em discussão, possibilitando a participação do usuário, permitindo, desta forma, que o sujeito adquira novas informações e novos conhecimentos.

De acordo com Dowbor (1993); Drucker (1993); Valente (1996); Maseto (1994), *apud* Mercado (1999), a chamada Sociedade da Informação ou do Conhecimento requer profissionais críticos, criativos, com capacidade de pensar, trabalhar em grupo e de se conhecer como indivíduo. Esse profissional deve ter uma visão geral sobre os diferentes problemas que afligem a humanidade, considerando-os numa totalidade.

O papel da educação é formar esse profissional e para isso, esta não se sustenta apenas na instrução que o professor passa ao aluno, mas na construção do conhecimento pelo aluno e no desenvolvimento de novas competências, como: capacidade de inovar, criar o novo a partir do conhecido, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação (MERCADO, 1999, p.30).

Torna-se responsabilidade do profissional da educação, aqui destacamos não apenas o professor, mas todos aqueles que de alguma forma lidam, direta ou indiretamente, com a construção do conhecimento em seus alunos, adaptar-se às novas mudanças para não ser “engolido” pelo mercado de trabalho, aprimorando seus conhecimentos através do aperfeiçoamento contínuo objetivando sempre uma melhora na qualidade do ensino.

O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos a saber: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos; conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana.” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 260).

Estabelecem-se novos perfis para o professor na sociedade da informação, este deve ser um indivíduo comprometido com as transformações sociais e políticas. Um profissional reflexivo, crítico, competente no âmbito da sua própria disciplina, capacitado para exercer a docência e realizar atividades de investigação. O domínio das Tecnologias da Informação e

Comunicação, viabilizam de forma significativa tais características, facilitam a interposição de tais aspectos, trazendo uma determinada facilidade aos processos pedagógicos citados.

O uso de novas tecnologias da informação e comunicação nas salas de aula aumenta o fluxo de informações trocadas. O conhecimento torna-se mais acessível, os professores deixam de ser os "senhores absolutos" e os materiais pedagógicos evoluem de livros-textos para programas e projetos mais amplos.

A formação para a docência com estas novas tecnologias requer uma nova configuração do processo didático e metodológico para uma formação adequada e propostas inovadoras.

O professor passa a ser responsável pela difusão do saber através da troca de experiências com os alunos, objetivando o lançamento no mercado educacional, profissionais competentes de conhecimento amplo e com experiências no mais alto nível didático. As novas tecnologias da informação e comunicação precisam de uma integração total em ambientes de ensino-aprendizagem, precisam gerar situações que permitam ao aluno o envolvimento com os processos de aprendizagem necessários para atingir os objetivos educacionais desejados.

De acordo com Libâneo (1998, p. 70), pedagogicamente as tecnologias de comunicação e informação podem se expressar sob três formas: como conteúdo escolar integrante das várias disciplinas do currículo, portanto, portadoras de informação, ideias, emoções, valores; como competências e atitudes profissionais; e como meios tecnológicos de comunicação humana (visuais, cênicos, verbais, sonoros, audiovisuais) dirigidos para o ensinar a pensar, ensinar a aprender, implicando, portanto, em efeitos didáticos como: desenvolvimento de pensamento autônomo, estratégias cognitivas, autonomia para organizar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem, facilidade de análise e resolução de problemas etc.

O uso das novas tecnologias de comunicação proporciona uma gama de possibilidades pedagógicas, tornando ilimitado o número de conteúdos abordados, permitindo uma educação global. Os recursos oferecidos por estas novas tecnologias oferecem inúmeras possibilidades de interação e uso na educação e são ferramentas inovadoras que abrem novos caminhos para a escola, permitindo inúmeros contatos em diversas partes do mundo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, Brasília Distrito Federal / MEC, 1996.

JORDÃO, Teresa Cristina. Formação de Educadores. A Formação do professor para a educação em um mundo digital. In: **Salto para o futuro**. Tecnologias digitais na educação. Ano XIX, boletim 19. Jan-fev. 2016.

LIBÂNEO, J. C. **As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na Didática**. Anais II do IX ENDIPE, v. 1/1. Águas de Lindóia. São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da Educação – visão crítica e perspectivas de mudança. *In: Educação e Sociedade*. Campinas. V. 20, n. 68, 1999.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió. Maceió: Edufal, 1999.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2005. (p.11 – 54).

## Um partido chamado imprensa

**PEDRO VERÍSSIMO FERNANDES**

Mestre em Comunicação e Semiótica – PUC-SP

### RESUMO

O presente texto tem a pretensão de entender, sob uma perspectiva histórica, a relação da grande mídia brasileira com governos populares desenvolvimentistas. A partir de edição 2397 de *Veja*: “Eles sabiam de tudo” e do pedido de impedimento de Dilma Rousseff nos estúdios da mesma revista poucos minutos após a confirmação da reeleição, são discutidos três conceitos fundamentais à análise: a *resistência sociopática a mudança*, de Florestam Fernandes, que busca desqualificar qualquer tentativa de democratização do Estado; o *paralelismo político*, a partir de Hallin e Mancini, que ao longo de nossa história mostrou que a grande imprensa sempre esteve ao lado das classes privilegiadas; e nosso verdadeiro *dilema político, social e econômico brasileiro*: a formação de um Estado inclusivo ou a manutenção do *apartheid* social que reserva intactos os locais de privilégio, segundo Jessé Souza. A recente *Operação Lava-Jato*, que entrou para a história do País não somente pela proporção dos desvios, mas pela articulação jurídico-midiática que respaldou a oposição ao governo federal e gerou consequências sérias à democracia brasileira, nos dá o ponto de partida para entender o cerco da imprensa aos governos de Getúlio Vargas, João Goulart, e mais recentemente Lula e Dilma. Dessa maneira, podemos supor que a corrupção, tratada unicamente como estatal, foi um argumento capaz de galvanizar as camadas médias da população na contramão de qualquer tentativa de democratizar o Estado e assim assegurar a inércia histórica de nosso *apartheid* social.

**Palavras-chave:** Resistência Sociopática, Paralelismo Político, Imprensa, Corrupção.

### A party called press

### ABSTRACT

This text intends to understand, from a historical perspective, the relation between mainstream Brazilian media and popular governments developmentalist. From 2397 edition of *Veja*: "They knew everything" and Rousseff's impediment request in the studios of the such magazine a few minutes later the confirmation of re-election, it discusses three fundamental concepts to the analysis: the sociopathic resistance to change, by Florestam Fernandes, which seeks to disqualify any attempt to state democratization; political parallelism, from Hallin and Mancini, who throughout our history has shown that the mainstream press has always been on the side of the privileged classes; and our real Brazilian political, social and economic dilemma: the formation of an inclusive state or maintenance of social apartheid which reserves intact the privileges of locations, according to Jesse Souza. The recent "Operation Car Wash", which entered into the history of the country not only by the proportion of deviations, but the legal and media articulation that supported the opposition to the federal government and led to serious consequences for Brazilian democracy, gives us the starting point for understanding the siege of the press to the government of Getulio Vargas, João Goulart, and more recently Lula and Dilma. Thus, we can assume that corruption, treated only as stateness, was an argument able to galvanize the middle layers of the population against any attempt to democratize the state and thus ensure the historical inertia of our social apartheid.

**Keywords:** Sociopathic Resistance, Political Parallelism, Press, Corruption.

## INTRODUÇÃO

Urnas apuradas e a notícia que Dilma Rousseff teria mais um mandato. Cinco minutos depois, nos estúdios da *TV Veja*, a jornalista Joyce Hasselman sentencia: “o Reinaldo [Azevedo, colunista da revista] falou algo muito forte que é a questão do doleiro Alberto Youssef, que se comprovado, e tudo indica que seja porque ele fez um acordo de delação premiada e feito o acordo ele tem que apresentar provas senão o juiz não aceita, a gente tem pela frente um provável processo de impeachment”. Às vésperas da eleição do segundo turno, na sexta-feira dia 24 de outubro de 2014, a mesma revista antecipou a edição 2397 e trouxe na capa os rostos de Dilma e Lula em um fundo preto, o título em vermelho “Eles sabiam de tudo”, e o texto “O doleiro Alberto Youssef, caixa do esquema de corrupção da Petrobrás, revelou à polícia Federal e ao Ministério Público, na terça passada, que Lula e Dilma Rousseff tinham conhecimento das tenebrosas transações na estatal” (parte da matéria foi publicada no site da revista na quinta-feira, dia 23, com a capa amplamente divulgada nas redes sociais). Com essa atitude, colocando dois presidentes em meio a um grave caso de corrupção com base em acusações de delação premiada de Alberto Youssef, a revista “tornou-se, assim, material de campanha para um dos lados da disputa”, segundo nota de repúdio da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política (Compolítica), que continua: “expressamos nossa preocupação com a recorrência de fatos como este, em que emissores privados se valem da legitimidade conferida pela opinião pública à imprensa para divulgar material que não segue os preceitos éticos mínimos e boas práticas do ofício, para além das preferências ideológicas”. Prova disso foi a utilização da capa da semanal como panfleto na véspera do pleito pelos opositores da presidenta Dilma.

O fato de antecipar a capa da semanal do Grupo Abril é significativo. Com a acusação contra Lula e Dilma, a revista contraria o princípio de presunção de inocência que prevê a Justiça, culpando sem provas, usando para isso sua credibilidade. Chauí (1993) diz que as categorias de verdade e falsidade na imprensa, com o tempo, dão espaço à credibilidade e confiabilidade, além do fato das relações políticas perderem sua especificidade e passarem a operar com aparência de vida privada, sujeita a preferências e aversões (p. 127). Daí a revista usar de sua credibilidade – já que é a semanal de maior circulação no país – para transmitir opiniões como se fossem fatos, exercendo “a competência suprema, a forma máxima de poder: o poder de criar a realidade [...] O poder ideológico-político se realiza como produção de simulacros” (Chauí, 1993, p.188).

É difícil medir a eficiência da ação da semanal na véspera da eleição, mas a tentativa foi um claro ataque ao governo petista e à possibilidade da reeleição. Mascaro (2013) resume a atuação dos meios de comunicação quando diz que esses “não apenas se prestam às manobras imediatas dos agentes políticos em disputa eleitoral, como também interditam conhecimentos, reconfiguram o imaginário social e instituem repulsas e desejos” (p. 71). No caso da *Veja*, há um discurso alinhado aos programas hegemônicos e contrários a políticas emancipatórias que podem modalizar seus leitores não com uma edição, mas com a recepção constante, semana após semana, quando o leitor não quer apenas se informar, mas ter uma “narrativa de enquadramento no mundo” e assim se fazer ouvir, pertencer e ter visibilidade, para que, assim, o discurso “encarne” e o sujeito passe a atuar como “sacerdote da revelação” (PRADO, 2013, p. 54-5), porém, no caso da edição 2397, a semanal procurou interferir diretamente na disputa eleitoral. Tanto em um caso como no outro, a revista utilizou técnicas que, seguindo Landowski (2014), podemos chamar de *regimes de interação*. A imprensa, a exemplo do caso que abre esse texto, atua entre os regimes de programação e manipulação, não sendo estes substituíveis, mas complementares. O regime de manipulação se sobressai quando pensamos na atuação da revista *Veja* e da grande mídia ao longo do tempo e em seu consumo recorrente pelos leitores, já que tem por objetivo fazer o outro “querer fazer”. Em outras palavras: no regime de

manipulação é necessário, previamente, fazer com que o sujeito creia que ele “teria vantagem, de um ou outro ponto de vista, em querer fazer algo. Para isso, é preciso começar por persuadi-lo ou por convencê-lo” (idem, p. 49). A ação de *fazer-querer-fazer* passa pela exclusão do recurso da força, o que levaria a reduzir o outro “ao estatuto de coisa programada” e, por isso, o único modo de influenciá-lo é “concebê-lo como um ser consciente de si mesmo, seguro de seus interesses e senhor de suas paixões e, sobre essa base, dirigir-se a ele por meio da comunicação persuasiva” (idem, pp. 49-50). O que se pretende é fornecer pacotes identitários capazes de criar repulsas e desejos, medos e esperanças. Exemplo foi a reprovação de Dilma Rousseff em menos de três meses depois de iniciar seu mandato. A presidenta contava com a mais alta rejeição desde 1992, às vésperas do impeachment de Fernando Collor<sup>9</sup>. A situação econômica foi fator importante nesse descontentamento, mas a centralidade do PT na imprensa nacional, sempre envolto em denúncias, foi determinante. Da primeira edição de *Veja* de 2015 até a última de outubro, foram 43 edições, dessas, 33 trouxeram o PT no centro de denúncias de corrupção. Isso corresponde a 76,7% das edições. Tendência que se evidenciou também nos principais jornais nacionais. Wadih Damous, presidente da Comissão Nacional de Direitos Humanos da OAB, informou em entrevista<sup>10</sup> sobre a Operação Lava Jato que “o medo diante daquilo que os jornais vão dizer acaba por influenciar o judiciário”, e que “assim, o fato de a prisão ser ou não ilegal e abusiva passa a um plano secundário. O que importa é o sucesso no combate à corrupção – de alguns, é bom ressaltar – ainda que à custa da violação dos direitos e garantias fundamentais”. Por fim, sentencia: “a ‘Opinião pública’ e grande imprensa são os efetivos tribunais dos dias de hoje, implacáveis e escandalosos”. As capas recorrentes de *Veja* ilustram esse papel adquirido de influenciar juridicamente nas apurações de processos de corrupção e reforçam os *regimes de interação*.

Sobre a formação da opinião pública, partimos da afirmação de Tarde (2005) de que, com o tempo, o jornal passou a “dirigir e modelar a opinião quase a seu bel-prazer, impondo aos discursos e às conversações a maior parte de seus temas cotidianos” (pp. 69-70). O público de tais jornais partilha de mesma opinião ou estão diante dela, e não é preciso uma relação física ou um lugar comum onde pessoas se reúnam para se formar um público. Segundo Tarde, o vínculo que define um público é a “simultaneidade de sua convicção ou de sua paixão, a consciência que cada um deles possui de que essa ideia ou essa vontade é partilhada no mesmo momento por um grande número de outros homens” (Tarde, 2005, p.7). Se trouxermos isso aos dias de hoje, pensando nas *redes sociais*, essa relação *virtual* entre pessoas que constituem um público é ainda mais significativa. Nesse sentido, jornalismo e opinião pública são dependentes, porque se a opinião é formada “fora” do corpo, na mídia, essa só se sustenta por passar a impressão de uma difusora do pensamento coletivo, se retroalimentando por ter um suposto “lastro” de uma ideia partilhada. O que, a princípio, não é necessariamente ruim, mas se agrava quando considerarmos o que Martino (2012) afirma sobre o grande trunfo na formação de uma opinião: “é possível, apenas controlando as informações sem alterá-las de maneira alguma, induzir as pessoas a um determinado julgamento a partir das informações parciais tomadas – ou apresentadas – como sendo a totalidade de dados disponíveis sobre um determinado assunto ou tema” (p.207). Não por acaso, é bastante difundida a ideia de que a mídia atua como se fosse um partido político, defendendo interesses e visões particulares.

É a partir da seleção do que será dito e dos alinhamentos ideológicos de cada notícia, que se forma a *opinião pública*, possível de entender não como a interpretação das notícias feita

---

<sup>9</sup>Dados do DataFolha. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/03/1604420-no-3-mes-do-novo-mandato-62-ja-desaprovam-dilma.shtml>

<sup>10</sup>“Opinião público e imprensa são os tribunais de hoje”, para o site Brasil247, disponível em <http://www.brasil247.com/pt/247/brasil/174379/%E2%80%98Opini%C3%A3o-p%C3%ABlica-e-imprensa-s%C3%A3o-os-tribunais-de-hoje%E2%80%99.htm>

pelos indivíduos, mas como a incorporação do discurso das mídias pelos leitores. Trazemos, assim, o conceito de *espiral do silêncio*, desenvolvido na década de 70 a partir de um grupo de pesquisadores orientados por Elizabeth Noelle-Neuman, que entendem que toda informação divulgada pela mídia tende a ser, gradativamente, pública. A questão central desse conceito é que, se uma opinião é entendida como dominante, ela tem chance, mesmo que não seja, de se tornar. “A regra da maioria progressivamente inibe a manifestação de qualquer pensamento contrário. E isso leva ao conceito de ‘silêncio’.” (Martino, 2002, p.209), fruto do “medo de isolamento social”. Há certo constrangimento em defender ideias contrárias às da maioria, e mesmo quando insistimos, remar contra a maré é desgastante. Por isso o indivíduo tende ao silêncio, quando não corrobora com a opinião dominante, ou simplesmente muda de opinião, no caso de o sujeito não ser engajado. Isso cria um ciclo autorreferente que garante o pleno funcionamento da *espiral*: “Quanto mais forte uma opinião parece ser, menos oponentes ela encontra; quanto menos oponentes ela encontra, mais forte ela se torna de fato”. (ibidem, p.209)

Feita essa primeira análise, as linhas que seguem pretendem fornecer alguns elementos capazes de avançar na resposta à pergunta: a que se atribui o constante enfrentamento da grande mídia, aqui exemplificada por *Veja*, aos governos petistas? A resposta se dá em três frentes: 1 – a resistência sociopática a mudança, a partir de Florestan Fernandes; 2 – o paralelismo político, aqui estudado a partir de Hallin e Mancini; e 3 – nosso verdadeiro dilema político, social e econômico brasileiro, segundo Jessé Souza.

## **1 Resistência sociopática**

Florestan Fernandes (2007) falava em “resistência sociopática à mudança” que:

ameaçam (ou parecem ameaçar) as posições de poder e as bases de dominação política das classes dominantes, que podem perder facilmente, através delas, o ‘controle da situação’. Como as classes que se identificam com tais mudanças nem sempre possuem o que alguns cientistas políticos designam como poder de barganha, acaba sendo uma tentação sedutora e fácil resistir a tais tipos de mudança (FERNANDES, 1979, p. 47).

A “resistência sociopática”, então, pode ser entendida como uma “pressão de cima para baixo” para evitar seu inverso, a “pressão de baixo para cima”. Quando um governo “nacional-popular” como o do PT, eleito em 2002 sob o peso de sua história de contraponto ao poder hegemônico, assume o poder, entra em jogo um “medo histórico” que envolve uma disputa entre a “persistência ou a substituição do padrão vigente”, momento em que a classe dominante “enxerga em qualquer ‘abertura da ordem’ o início de um cataclismo social” (p.48). A noção de “resistência sociopática à mudança”, em resumo, é a reação a qualquer tipo de democratização nas estruturas sociais. Daí o ressentimento das classes privilegiadas às políticas públicas mais inclusivas como as Cotas, Prouni, Bolsa-Família e Minha Casa, Minha Vida, que supostamente subvertem o processo meritocrático. Ao tratar de tais classes, Souza (2015) afirma que uma de suas características mais marcantes é fazer com que o privilégio apareça como merecido, legitimando as desigualdades sociais. O autor dirá que a reprodução da classe privilegiada obedece a duas variantes: a primeira é que os filhos dessa classe já chegarão como vencedores na escola e depois no mercado de trabalho, ao contrário das classes populares; a segunda é que esses “reproduzem também a invisibilidade do processo social de produção de privilégio” (SOUZA, 2015, p. 228). A classe média, diz ele, é a classe do “milagre do mérito individual” proveniente do esforço, nunca do privilégio. As recorrentes tentativas de criminalização do PT a partir da oposição mercado virtuoso e Estado corrupto, ou ainda do suposto – e falso – aparelhamento estatal é interessante, justamente, àqueles que ganham com a mercantilização da sociedade, seja através da privatização da saúde, seja da educação ou da

Providência, por exemplo – ou seja, o 1% mais rico da população. Porém, não depende somente desse 1% a defesa do Estado mínimo, mas dos 20% da sociedade representada como a classe média tradicional, que vê seu espaço de privilégio encurtado pela ascensão das classes populares. Sem entender esse preconceito – “na verdade o medo da competição social revertido em agressão” (p. 250) – e o papel da grande imprensa na formação da opinião pública, não é possível entender tal resistência ao projeto de um Estado mais inclusivo. Reação parecida com aquela descrita por Alain Badiou (2010) quando trata dos “sujeitos reativos e obscuros” do *evento*.

Badiou (2002) entende por *evento* algo imprevisível e incalculável, que interrompe uma lógica vigente e cria um processo de verdade, ou seja, que inicia um novo jeito de “ser no mundo” a partir daquele fato (p.110). A fidelidade a um evento é consequência de uma nova maneira de ser no mundo a partir da ruptura, seja um encontro amoroso que implica em uma nova maneira de “habitar minha situação”, seja minha relação com as descobertas de Einstein que me impedem de pensar a física sem levá-las em consideração, ou meu jeito de pensar a política após a Revolução Francesa. Essa fato gera um “sujeito” como “suporte de uma fidelidade. O sujeito não preexiste de forma alguma ao processo” (ibidem). Mas se temos o sujeito *fiel* ao evento, temos também os sujeitos *reativos* e os *obscuros*. Na definição de Badiou (2010), o *sujeito reativo* é aquele que se recusa “a assumir o risco sem garantias sólidas” (p.108) exigindo em certo sentido que a situação permaneça imutável, decisão tomada considerando todas as “precauções conservadoras”. Já o *sujeito obscuro* diz respeito àquele que rejeita completamente a mudança, o evento, e se coloca a serviço para “perseguir e destruir toda pista dessa contingência na qual não se vê mais que um risco mortal” (p.109). O *sujeito obscuro* é o fascista que prega pela “destruição integral” do inimigo, são os “nacionalistas extremos que pensam que a essência da comunidade é o arquétipo de sua existência empírica ou racial” (p.110).

A “resistência sociopática à mudança” de Florestan Fernandes (1979) tem sua variação nos sujeitos *reativos* e *obscuros*, enquanto aqueles *fiéis* ao evento se firmaram na base subproletária da sociedade, ou seja, os setores mais explorados. E “se a cara do lulismo é a unidade subproletária ao redor do presidente, a coroa é sua completa rejeição por parte da pequena burguesia, o estrato que por faixa de renda pertence à chamada classe média tradicional” (SINGER, 2012, p.204), faixa que é “sensível à argumentação empresarial” da carga tributária excessiva ou do suposto assistencialismo das políticas públicas petistas, e que vêem seu estilo de vida pequeno-burguês diretamente ameaçado pela ascensão do subproletariado, com novos consumidores tomaram locais antes exclusivos das classes privilegiadas. Dunker (2015), fala em *razão diagnóstica* para designar a tentativa de unir de um mesmo lado do “muro” aqueles que sofrem do mesmo “mal-estar, sofrimento e sintoma”, e com isso estabelecer quem merece atenção (tratamento) e quem não (exclusão), “o que é uma forma digna ou indigna de sofrer, o que é uma narrativa legítima ou ilegítima para articular uma demanda”, é a partir da *razão diagnóstica* que se determina o “privilégio” das formas de sofrimento, “a obesidade em vez de pobreza, por exemplo” (p.40-1).

A centralidade do PT e de seus representantes nas coberturas jornalísticas, sobretudo depois da vitória de Dilma Rousseff para seu segundo mandato, é sintoma desse incomodo e tentativa de criar uma narrativa de sofrimento. A edição 2397 da *Veja* e a possibilidade de *impeachment* levantada nos estúdios da mesma revista abriram uma sequência de denúncias, que mais do que expor supostos casos de corrupção, tem a “tentação recorrente de derrubar o PT de um governo para o qual foi eleito legitimamente” demonstrando que “nem mesmo as mudanças ordeiras produzidas pelo neopetismo foram assimiladas”<sup>11</sup>. A exemplo da grande

---

<sup>11</sup>Lincoln Secco e *Ciro Seiji*, “Ódio sem fim ao PT”. Texto para o Blog da Boitempo, 2015. Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/2015/02/25/odio-sem-fim-ao-pt/>

mídia brasileira, a revista *Veja* se firmou no campo de resistência às mudanças petistas e se consolidou perante um público reativo a qualquer mudancismo social, fornecendo mais do que coberturas jornalísticas, mas uma visão de mundo que tem no PT a razão de todos os problemas, colocando-o como peça chave no discurso da corrupção ou do assistencialismo. Aqui vale a metáfora de Žižek ao filme *Tubarão* (Jaws) para explicar essa simplificação dos nossos medos em uma única figura:

Temos muitos tipos de medos. Nós tememos, talvez, que imigrantes ou pessoas que consideramos abaixo de nós nos ataquem ou nos roubem. Tememos que pessoas violentem nossas crianças. Temos medo de desastres naturais, tornados, terremotos, tsunamis. Tememos políticos corruptos. Temos medo das grandes empresas que podem fazer o que quiserem conosco. A função do tubarão é unificar todos esses medos de modo que possamos trocar todos esses por apenas um. Assim, nossa relação com a realidade fica mais simples<sup>12</sup>.

A solução, então, passa a ser a eliminação do PT, o *tubarão* que nos assombra. Dada a devida proporção, essa foi a solução que o nazismo encontrou quando precisou explicar os antagonismos inerentes ao capitalismo, com todas suas desigualdades e contradições, elegendo o “judeu” como o Outro que quer “roubar meu gozo” e, por isso, precisa ser eliminado.

## **2 Paralelismo político**

Soma-se a isso, o *paralelismo político*: a relação mantida entre os meios de comunicação com crenças políticas e valores morais, refletindo, desse modo, os discursos em disputa na sociedade. Tal relação se dá a partir do conteúdo escolhido para publicação, do destaque e do enquadramento adotado nas coberturas, por exemplo. Albuquerque (2012) fala em duas circunstâncias indispensáveis para que se considere o *paralelismo* entre mídia e política: “1) a existência um sistema político estruturado em torno de clivagens relativamente estáveis; 2) uma mídia politicamente ativa, cuja atuação reflete um posicionamento claro diante destas clivagens”, duas variáveis contempladas no caso brasileiro. Isto posto, podemos falar dos três modelos de *paralelismo* propostos Hallin e Mancini (2004): liberal, corporativista democrático e pluralista polarizado.

Para o modelo liberal (ou Atlântico Norte), os autores entendem que nível de *paralelismo político* é baixo, com uma tendência à neutralidade. É típico de países com uma imprensa de desenvolvimento precoce, de massa e com alta diversidade interna, bem como em países com consenso de valores comuns como democracia, economia de mercado etc. Além de ser mais comum em países com dinâmica bipartidária; no modelo “corporativista democrático” (ou norte-centro europeu), há uma tentativa de conciliar notícia e opinião. E embora exista *paralelismo*, esse é mais discreto, inclusive nos destaques e enquadramentos. É comum em lugares de desenvolvimento precoce da imprensa e com liberdade de expressão, de alta circulação dos jornais e de uma imprensa ligada a grupos sociais organizados. Por fim, no modelo “pluralista polarizado” (ou mediterrâneo), o *paralelismo* é evidente, os comentários têm mais importância que o fato e as tendências ficam claras aos leitores das publicações. Há um engajamento em causas políticas. A imprensa nesse modelo é de baixa circulação e orientada pela elite, com forte presença da mídia eletrônica. Sobre o sistema político, é presente normalmente em países de democracia recente, com longos períodos autoritários. Em resumo, podemos entender o modelo Liberal como o de paralelismo mais baixo, o Corporativista como um nível intermediário e conciliatório, e por fim o Polarizado, quando a fronteira entre

---

<sup>12</sup>Slavoj Žižek, O guia pervertido da ideologia, DVD, 2012.

jornalistas e políticos são mais permeáveis. Seguindo leitura de Azevedo (2006), o caso brasileiro se encontra justamente nesse modelo:

Do ponto de vista do sistema político, que por economia de espaço não poderá ser examinado aqui, as similitudes são várias: um passado autoritário (que obviamente implicou na ausência, por longos períodos, da liberdade de imprensa), democratização relativamente recente, uma dinâmica de embates partidários polarizados nos pleitos presidenciais entre as forças de esquerda (1989, 1994 e 1998) ou centro-esquerda (2002) e centro-direita (de 1989 a 2002) configurando um nítido pluralismo polarizado, ainda que nos últimos anos de forma moderada. A estas características políticas soma-se a existência de um Estado com um inequívoco passado autárquico, estatizante e intervencionista (inclusive na área de comunicação) e a introdução tardia de um padrão burocrático-racional na ação governamental e nos processos de governança. (p. 92).

Tal percepção é confirmada quando estudamos a grande mídia nacional, sobretudo quando analisamos a cobertura de escândalos políticos. Exemplo é a recente *Operação Lava-Jato*, que entrou para a história do País não somente pela proporção dos desvios, mas pela articulação jurídico-midiática que respaldou a oposição ao governo federal e gerou consequências sérias à democracia brasileira. Ao tratar da guinada conservadora que sofreram as chamadas *Jornadas de Junho* de 2013, que a princípio se pautavam em melhorias no transporte público, nas escolas e na saúde – pautas típicas de classes mais populares –, Souza (2015) afirma que as demandas, com a entradas massivas de setores da classe média privilegiada, se transformaram no combate à corrupção, “sempre estatal e personalizada”, agindo como “tropa de choque dos interesses dos endinheirados” (p. 244). Nesse ponto, a mídia sempre conta com um

escândalo à mão que a exime de discutir e debater como em uma esfera pública minimamente plural, e apenas manipular a opinião pública. O drama é tão repetitivo como o das telenovelas, da mesma forma que seu enredo infantil de bandido e mocinho como oposição binária do mal contra o bem. O “mal” definido como a corrupção apenas do Estado é de uma ingenuidade tocante. Mas essa cantilena acompanha os últimos oitenta anos da história brasileira desde Vargas (SOUZA, 2015, p. 246).

Daí nosso verdadeiro dilema político, social e econômico brasileiro que vem desde Getúlio Vargas: a disputa entre um Estado inclusivo ou um Estado que assegure a inércia histórica de um *apartheid* social (p. 246).

### **3 O dilema brasileiro**

Ao responder à pergunta “qual a ideia-força que domina a vida política brasileira contemporânea?”, Souza (2015) fala de uma percepção muito peculiar da relação entre mercado, Estado e sociedade, “onde o Estado é visto, *a priori*, como incompetente e inconfiável e o mercado como local da racionalidade e da virtude” (p. 32). Souza atribui essa visão a Sérgio Buarque de Holanda, que interpretou a ideia positiva de Freyre de que o Brasil teria produzido uma “civilização singular” como nosso “maior problema social e político”. A partir da noção de “homem cordial”, Buarque aplica a ênfase no personalismo que trata Freyre – “emotividade como um dado psicossocial que guia as relações interpessoais de favor/proteção” (p. 32) – no campo institucional e político, transformando-o em patrimonialismo, uma variação institucional do personalismo (Ibidem).

É o Estado dominado pelo homem cordial e particularista que se tornará o conceito mais importante da vida intelectual e política brasileira até hoje: o ‘patrimonialismo’

do Estado e da ‘elite’ corrupta [...] O mercado capitalista deixa de ser uma instituição ambivalente [...] para ser apenas o reino da ‘virtude’ por excelência. O Estado, também ambivalente, podendo refletir interesses de todo tipo [...] é ‘congelado’ ao lado de uma suposta ‘elite privilegiada’ [...] Mas o ‘toque de Midas’ dessa ideologia, que explicará sua adesão popular, é a associação, efetuada ‘por baixo do pano’ e sem alarde, entre mercado e sociedade como um todo, nos ‘convidando’ a nos sentir tão virtuosos, puros e imaculados como o mercado (pp. 32-33)

Não por acaso, o tema da corrupção é central no debate acadêmico e político brasileiro. Não necessariamente enquanto melhora do combate ou de órgãos de controle, mas enquanto “uma dramatização da oposição mercado (virtuoso) e Estado (corrupto) construída como uma suposta evidência da singularidade histórica e cultural brasileira (SOUZA, 2015, p. 33). Tal percepção é responsável por tapar uma disputa entre ideias e dividir a sociedade entre honestos e corruptos. A grande mídia, nesse sentido, articula um discurso ligado à ideia hegemônica de Estado corrupto, representado no suposto aparelhamento da máquina estatal pelo PT e na corrupção personalista de seus principais dirigentes.

Episódios como o “mensalão” ou os escândalos de corrupção no Estado – todos, sem exceção, estimulados por interesses de mercado – na sua “subjetivação e “novelização infantilizada” dos conflitos políticos, que passam longe de qualquer discussão racional dos conflitos sociais e políticos verdadeiramente em jogo, aludem à tese do patrimonialismo. É essa tese superficial e sem qualquer fundamento conceitual sério que serve de contraponto para a pobreza do debate público político entre nós (SOUZA, 2015, p. 59).

Souza defende a tese de que não existe saída ao liberalismo conservador brasileiro senão insistir no discurso manipulador da corrupção somente estatal como forma de encontrar algum eco nas camadas mais populares da sociedade. Aí reside a pobreza no debate: a simplificação das condições que possibilitam a desigualdade e a injustiça social na culpa personalista do Estado. Tudo passa a ser consequência da corrupção unicamente estatal. Tal discurso se efetiva com o “ganho afetivo” atingido “ao tornar a sociedade tão virtuosa quanto o mercado, expulsando todo o mal em outro bem identificável” (p. 92). Voltando ao dilema político, social e econômico brasileiro: a disputa entre um Estado inclusivo ou um Estado que assegure a inércia histórica de um *apartheid* social, a demonização do Estado, sempre corrupto e personalista, garante a manutenção dos espaços de privilégios das classes dominantes.

#### **4 Mídia e política: uma relação antiga**

O que lemos, ouvimos e vemos na mídia brasileira não é algo inédito. Ao longo de nossa história demos exemplos suficientes de como a mídia pode influenciar decisivamente os rumos políticos do País: foi assim com Getúlio Vargas, João Goulart e agora com Lula e Dilma, governos que se assemelham pelo projeto popular desenvolvimentista. Não há qualquer pretensão de realizar uma análise detalhada de cada governo, mas identificar uma atuação comum dos grandes meios de comunicação no desgaste de suas imagens, cada qual com suas particularidades. A começar com Getúlio Vargas.

Filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), cuja base estava nos sindicatos filiados pelo Estado Novo, Getúlio inseriu o “trabalhismo” na política nacional, um projeto político que “identificava na questão social o grande problema das massas trabalhadoras no Brasil, entendia que a solução para essa questão exigia a intervenção do Estado, e enxergava na legislação social introduzida nos anos 30 a base de um amplo programa de reformas” (SCHWARCZ, 2015, p.394). Em oposição a esse projeto, a UDN assumiu papel protagonista de modo radical e intransigente, que teve seu crescimento graças “a alterações muito negativas na conjuntura econômica e com consequências imediatas sobre o dia a dia dos brasileiros: a subida dos índices

de inflação e a queda nos salários dos trabalhadores” (Idem, p. 404). Além disso, é importante ressaltar que “a UDN sempre teve ao seu lado os principais órgãos de comunicação do país” (Idem, p. 405), e foi depois da nomeação de João Goulart para ministro do Trabalho que “tornou-se recorrente no noticiário oposicionista a denúncia de que ele seria o grande mentor das greves, com o propósito inconfessável de lançar as condições para a criação de uma ‘República sindicalista’” (Ibidem), que seria sustentada por reformas na Constituição e legitimada por um Parlamento de maioria de trabalhadores. Os principais órgãos de comunicação à época – *Correio da Manhã, Diário de Notícias, Diário Carioca, O Globo, O Jornal, O Estado de S. Paulo, Folha da Manhã* – já haviam dado sinais claros de como seria suas atuações em um possível governo getulista depois 1945, quando as principais publicações apoiaram a candidatura do brigadeiro Eduardo Gomes, pela UDN, prática que se repetiu em 1954 (ALZIRA, 1954, p. 28).

Mas a crise política se intensifica de modo decisivo depois do lançamento do jornal *Última Hora*, quando a campanha midiática ganhou ainda mais fôlego. A suspeita era de que Getúlio Vargas teria intercedido na liberação de um empréstimo do Banco do Brasil para a criação da publicação de Samuel Wainer. A ideia da nova publicação era romper o cerco da grande imprensa contra seu governo e assim firmar um novo canal de comunicação com a população, além de subverter o acesso privilegiado à propriedade de imprensa. O jornal *Última Hora*, que deu voz ao projeto político de Vargas, foi o mesmo que, às vésperas do golpe civil-militar de 1964, saiu em defesa de João Goulart. Porém, a suspeita de uso de dinheiro público no fortalecimento da publicação levou à abertura de uma CPI em abril de 1953 para apurar o caso. Com isso, o acirramento político radicalizava cada vez mais e denúncias atrás de denúncias visavam diluir a credibilidade de Vargas. As acusações de corrupção foram importantes motores no processo de derrocada do governo de Getúlio, mas foi depois que Jango “com a concordância de Vargas e para atender às reivindicações do movimento sindical, apresentou a proposta de duplicar o salário mínimo, que a oposição udenista, respaldada pela mídia e pelos quartéis, radicalizou. Diante disso, Vargas acertou a demissão de Jango e, no feriado de 1º de maio, deu provas de como era persistente com seus objetivos: anuncia a duplicação do salário mínimo como João Goulart havia proposto. Como mais uma peça no quebra-cabeça, meses depois da criação da publicação, um dos principais oposicionistas do governo, Carlos Lacerda, sofreu um atentado, criando ainda mais instabilidade no cenário político. Foi Lacerda quem, em 1950, escreveu em seu jornal *Tribuna da Imprensa*: “O senhor Getúlio Vargas, senador, não deve ser candidato à Presidência. Candidato, não deve ser eleito. Eleito, não deve tomar posse. Empossado, devemos recorrer à revolução para impedi-lo de governar”. Foi também Lacerda quem disse ser necessário “defender o golpe para evitar o golpe por via eleitoral” (BENEVIDES, 1985, p. 195).

A tese de responsabilidade de Vargas no atentado passou a ser obsessão da imprensa, sobretudo de Lacerda. Em seus últimos dias, Getúlio passou confinado no Catete, “a opinião pública estava contra ele, aumentava o coro dos brasileiros que exigiam sua renúncia, e as lealdades se dispersavam” (SCHWARCZ, 2015, p. 410). Na madrugada do dia 24 de agosto, Getúlio reuniu seus ministros, quando todos propuseram sua renúncia ou licença, com exceção de Tancredo Neves. Depois da reunião, seu irmão Benjamin o avisou de uma intimação para comparecer ao Galeão. Poucas horas depois, o *Repórter Esso* anunciou, por volta das 9 horas, que Getúlio havia se suicidado. Uma depressão tomou o País, sentimento que logo se transformou em revolta popular que tomou as ruas “destruindo tudo que encontrassem pelo caminho e que estivesse, de alguma maneira, relacionado com a oposição a Vargas” (SCHWARCZ, 2015, p. 410). A redação do *Tribuna da Imprensa* e de *O Globo*, assim como a Embaixada dos Estados Unidos e o prédio da Standart Oil, foram alguns dos alvos dos manifestantes. Lacerda também foi caçado e só conseguiu fugir depois que a Força Aérea Brasileira o resgatou no telhado da embaixada americana para depois deixá-lo a bordo do

cruzador *Barroso*, da Marinha brasileira. No Catete, cerca de 1 milhão de pessoas se reuniram para o velório de Getúlio, que depois saiu em cortejo pelas ruas do Rio de Janeiro. O desfecho trágico dessa história nos dá alguns sinais do que viria a se confirmar com o tempo: a imprensa não representa a totalidade da opinião pública, mas que ainda assim exerce papel crucial na política nacional, mostrando que o paralelismo político levado às últimas consequências, ampliando a polarização e a intolerância, pode custar um alto preço, como se provou dez anos depois do suicídio de Getúlio, em 1964, no governo de João Goulart.

Jango assumiu a Presidência em um conturbado momento político: Jânio Quadros, de quem era vice, renunciou depois de 7 meses de mandato sob a alegação de que “forças terríveis” teriam se levantado contra ele. Dentre as medidas encaminhadas pelo novo presidente, Goulart propôs as chamadas Reformas de Base: uma reestruturação das políticas econômicas e sociais que começam a ser discutidas em 1958, ainda no governo de Juscelino Kubitschek, e que há tempos desagradavam às classes privilegiadas. Mas foi o comício realizado na Central do Brasil, no Rio de Janeiro, que serviu como estopim da radicalização política. Realizado dia 13 de março de 1964, o evento que reuniu 150 mil pessoas tinha por objetivo pressionar o Congresso na aprovação das medidas propostas pelo presidente, além de declarar a assinatura do decreto da Supra, que daria início à Reforma Agrária em 60 dias e à nacionalização das refinarias de petróleo. Mas, ao mesmo tempo que o comício na Central do Brasil foi um dos auge do governo Goulart, as *Marchas da Família com Deus pela Liberdade* foram o contraponto das forças conservadoras representadas, sobretudo, pelos partidos de oposição, a Fiesp e a grande mídia – *Jornal do Brasil*, o *Diário de Notícias*, o *Correio da Manhã*, *O Estado de S. Paulo* e *O Globo*. O discurso das marchas estruturava-se na “ameaça comunista” que supostamente o governo de Jango representava, o apelo à pátria, o respeito à democracia, a defesa da família e da liberdade política. Um dos poucos jornais que seguiram na defesa de Goulart foi o *Última Hora*, o mesmo criado no governo Vargas e que gerou desconforto na oposição. Desenhava-se, assim, uma grande polarização na sociedade brasileira. De um lado os partidos mais à esquerda – nacionalistas, trabalhistas e comunistas –, além dos sindicatos, organizações estudantis e de trabalhadores rurais, que se empenhavam em legitimar as propostas das Reformas de Base. De outro a “classe média amedrontada” com a perda de privilégios e a ameaça à esquerda do presidente, além de um empresariado cada dia mais descontente. O final dessa polarização é conhecido: golpe civil-militar e mais de 20 anos de ditadura, que cercou a liberdade de imprensa, aumentou as desigualdades sociais e pôs fim a direitos conquistados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao tratar da formação discursiva, “a totalidade estruturada resultante da prática articulatória”, Laclau e Mouffe afirmam que os sujeitos se constituem dentro da estrutura do discurso, respeitando seu “mesmo caráter polissêmico, ambíguo e incompleto” (2011, p. 164). Desse modo, podemos entender as classes privilegiadas como sujeitos do discurso que atribui a corrupção unicamente ao Estado e, como “a estratégia passa a ser um ‘se pegar, pegou’, e manchetes diárias constroem a artilharia pesada contra governos com relações e compromissos com as classes populares” (SOUZA, 2015, p. 254), é consequência quase inevitável pensar na naturalização desse entendimento da corrupção, que se apóia no “ataque realizado contra o suposto e, na realidade, falso ‘inchaço’ e ‘aparelhamento’ do Estado sempre que este é usado não para ser privatizado pelo 1% mais rico, como sempre foi o caso, mas sim, para a maioria da população” (idem). Há, segundo o autor, um “sequestro da política” pelos donos do dinheiro, que em épocas de crise, como a que vivemos em 2016, pregam o corte de investimentos sociais e repõem um Estado à mercê de seus interesses. Essa é uma história com tradição no Brasil e que conta com os mesmos elementos: “Imprensa, setores moralistas da classe média e

interventores da ordem constitucional” (idem, p. 256). A seletividade desses setores implica enxergar o mal no outro e a partir daí pregar sua eliminação, não assumindo que seus privilégios são formas de exploração das classes populares, que veem seu tempo e seu espaço reduzidos como forma de garantir a manutenção do *apartheid social*. Segundo Souza:

Em literalmente todos os casos, a classe média conservadora foi usada como massa de manobra para derrubar os governos de Vargas, Jango e agora Lula-Dilma e conferir ‘apoio popular’ e a consequente legitimidade para esses golpes sempre no interesse de meia dúzia de poderosos. A corrupção e sua vagueza conceitual é sempre o mote que galvaniza a solidariedade ‘emocional’ das classes médias, que se imaginam moralmente superiores às outras classes, e confere respeitabilidade moral e política a esses assaltos à soberania popular. Como já dissemos acima, a corrupção, definida seletiva e arbitrariamente, é a única forma de transformar os interesses mais privados em postos interesses universais (SOUZA, 2015, p. 257).

A imprensa, nesse sentido, legitima esse assalto à soberania popular adquirido pelo sufrágio universal através do convencimento do “público conservador cativo” de uma “vontade geral indivisa, a qual, supostamente, seria mais importante que a vontade individual manifesta nas urnas” (idem, p. 257). E se outrora os militares foram conclamados a assumir o “controle” da situação, hoje esse papel ficou por conta do Judiciário, que adquiriu *status* de poder moderador: “São os órgãos de controle, como TCU, MP e Polícia Federal, aliados dos ‘juizes justiceiros’, incensados pela mídia conservadora como os novos ‘heróis do povo’, como os novos representantes da ‘vontade geral’” (idem, p. 260). Desse modo, para entendermos “a que se atribui o constante enfrentamento da grande mídia, aqui exemplificada por *Veja*, aos governos petistas”, é necessário colocar em perspectiva histórica a *resistência sociopática a mudança*, que busca desqualificar qualquer tentativa de democratização do Estado, o *paralelismo político*, que ao longo de nossa história mostrou que a grande imprensa sempre esteve ao lado das classes privilegiadas, e nosso verdadeiro *dilema político, social e econômico brasileiro*: a formação de um Estado inclusivo ou a manutenção do *apartheid social* que reserva intactos os locais de privilégio (SOUZA, 2015, p. 246). A nós não resta dúvidas sobre qual lado a grande mídia defende.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Afonso de. **O Paralelismo político em questão**. Revista Compolítica. v. 2, n. 1, ed. jan-jun, 2012.

ALZIRA, Alves de Abreu. **Fechando o cerro: a imprensa e a crise de agosto de 1954**. In.: GOMES, Angela de Castro. Vargas e a crise dos anos 50. Rio de Janeiro : Relume-Dumará, 1994.

AZEVEDO, Fernando Antônio. **Mídia e democracia no Brasil: relações entre o sistema de mídia e o sistema político**. Revista Opinião Pública, Campinas, vol. 12, nº 1, Abril/Maio, 2006.

BADIOU, Alain. **Para uma nova teoria do sujeito**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002

\_\_\_\_\_. **Segundo manifesto por la filosofía**. Buenos Aires: Manantial, 2010

BENEVIDES, Maria Victória de M. **A UDN e o udenismo. Ambiguidades do liberalismo brasileiro (1945-1965)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

BIROLI, Flávia. **Limites da Política e Esvaziamento dos Conflitos: o Jornalismo como Gestor de Consensos**. Revista Estudos Políticos, n.6, 2013

- CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**, 1993. In: ROCHA, André (org.). Ideologia da competência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: Difel, 1979.
- FERNANDES, Pedro Veríssimo. **Arautos da crise: a cobertura da Operação Lava-Jato em Veja e CartaCapital**. 2016. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.
- HALLIN, Daniel C., PAOLO, Mancini. **Comparing Media Systems. Three Models of Media and Politics**. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2004.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- LANDOWSKI, Eric. **Interações arriscadas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.
- MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria da comunicação: ideias, conceitos e métodos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- PRADO, José Luiz Aidar. **Convocações biopolíticas dos dispositivos comunicacionais**. São Paulo: EDUC:FAPESP, 2013
- SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SINGER, André. **Os sentidos do lulismo. Reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- SODRÉ, N. W. **História da imprensa no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.
- SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira**. São Paulo: Leya, 2015
- TARDE, Gabriel. **A opinião e as massas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

## **Coproduzir, contribuir e compartilhar: impactos das redes sociais nos webdocumentários políticos**

**ALINE PERROTTI**

Mestre em Comunicação e Semiótica – PUC-SP

**ALINE KHOURY**

Doutoranda em Desenvolvimento Social, Universidade de Cambridge – Cambridge/ Inglaterra

### **RESUMO**

Este artigo busca identificar como características das redes sociais, como a existência em tempo real mediaticizada e a visibilidade mediática, modificaram produções audiovisuais políticas na Internet. A investigação analisa três webdocumentários, aproximados por sua temática ideológica, pelo meio digital em que estão inseridos e o fenômeno glocal que os permeia, contudo diferentes no que concerne ao seu formato e origem geográfica. Buscou-se relacionar os elementos que influenciaram a produção dessas obras, e as figuras expressas nos documentários, às teorias de estudiosos do universo midiático, como Manuel Castells e Eugênio Trivinho, o teórico geopolítico Henri Lefebvre e o teórico do cinema documental Bill Nichols. A partir desses elementos, o trabalho identifica os aspectos que ainda se aplicam aos tipos de documentários definidos por Nichols e os que se diferenciam das produções anteriores à expansão da cibercultura.

**Palavras-chave:** Documentários; Redes Sociais; Primavera Árabe; Movimento Occupy; Jornadas de Junho.

### **Coproduce, contribute and share: impacts of social networks in political webdocumentários**

#### **ABSTRACT**

This paper aims to identify how the characteristics of social media, like mediatized real-time existence and the mediatic visibility, modified audiovisual productions on political subjects on the internet. The research analyses three web-documentaries, drawn together by its ideological themes, by being inserted in the digital environment, and by the glocal phenomenon that permeates them although diverging in relation to its formats and geographic origins. We compare the elements influencing the production of the works and the images expressed in the documentaries to the theories of researchers of the media universe as Manuel Castells and Eugenio Trivinho, to the geopolitics theoretician Henri Lefebvre, and to the theoretician of documental cinema Bill Nichols. From these elements, the paper identifies the traits that are still applicable to the documentary types defined by Nichols and those who diverge from productions predating the expansion of the cyber-culture.

**Keywords:** documentaries; social media; Arab spring; occupy movement; Brazilian 2013 protests.

### **INTRODUÇÃO**

A vivência em tempo real simulado na Internet faz emergir distintos processos sociais, seja na criação de uma nova linguagem para que os usuários se expressem mais rapidamente ou na utilização do ambiente virtual para mobilizar encontros fora da rede.

Esse percurso de interações, virtuais e não virtuais, demonstrou considerável impacto na construção de produções culturais que registram essa interatividade e ampliam em escala mundial o acesso a tais registros.

Este trabalho identifica como atributos presentes nas redes sociais – tais como a existência em tempo real mediatizada e a sobredeterminação da visibilidade mediática desencadearam modificações em produções audiovisuais no ambiente digital. Para tal analisa-se três webdocumentários disponibilizados via Internet que apresentam uma temática comum: eventos sociopolíticos de manifestações populares que, apesar de distintos em suas reivindicações e localizações, se relacionam ideologicamente. A Primavera Árabe (onda de revoluções no Oriente Médio), o *Occupy Movement* (iniciado nos Estados Unidos) e as Jornadas de Junho no Brasil foram marcados pela ampla divulgação em rede de materiais produzidos pelos manifestantes e demais envolvidos.

O contexto dessas produções têm como chave o advento da Web 2.0 (O'REILLY, 2005), em que o usuário pode tanto usufruir de conteúdos como também colaborar com suas produções sem a necessidade de intermediários. Nesse processo é intensificada a produção de significantes de conexão glocal, fenômeno híbrido que compreende o global expresso na rede em contato com o local que a acessa (TRIVINHO, 2007).

Como a narrativa dos eventos era compartilhada concomitantemente na Internet, era possível imaginar que aquelas imagens não possuíam edição, por não manterem os padrões estabelecidos verticalmente pelos meios de comunicação formais. Essa proximidade com os acontecimentos doava ao material das redes sociais características de maior autenticidade que aos da mídia tradicional, despertando a atenção de muitos cidadãos e modificando o formato dos protestos e das obras que os retrataram.

## **1 A linguagem e os funcionamentos das redes sociais**

Visando a investigar como a linguagem e os funcionamentos das redes sociais colaboraram para que produções audiovisuais inovadoras fossem construídas, foram escolhidos três webdocumentários: o brasileiro *Com Vandalismo*, que trata dos protestos das Jornadas de Junho ocorridos em Fortaleza/CE, o estadunidense *Occupation Nation*, que tem por tema o movimento *Occupy* e o egípcio *18 days in Egypt*, sobre a revolução no Egito durante a Primavera Árabe.

*Com Vandalismo* foi produzido pelo coletivo Nigéria, composto por quatro jornalistas profissionais, com experiência nos meios de comunicação de massa, que produzem conteúdo aliado a movimentos sociais. Esses jornalistas perceberam, durante a cobertura que faziam das manifestações de 2013, que muitos protestantes pacíficos adotaram postura reativa após serem agredidos pela polícia, apesar de terem colaborado com ela inicialmente. Assim, decidiram voltar suas câmeras para o fenômeno da resistência não pacífica com a intenção de registrá-la e analisá-la, ouvindo todo tipo de manifestantes então presentes.

O webdocumentário *Occupation Nation* foi produzido por *B Media*, um coletivo de videoarte que realiza documentários e promove oficinas de capacitação audiovisual. A obra é uma remixagem de curtas-metragens políticos, referências cômicas da TV estadunidense e coberturas jornalísticas oficiais e extraoficiais. Publicado pelo *B Media* nas redes sociais em meados de 2012, *Occupation Nation* exhibe a rede heterogênea que compõe o movimento *Occupy*, iniciado nos EUA em 2011 criticando a desigualdade econômica e que se espalhou pelo mundo. O filme ainda relaciona tal movimento a outros eventos ocorridos em pontos diversos do globo, incluindo a Primavera Árabe.

A última obra, *18 Days in Egypt*, é um documentário interativo construído como plataforma online, concentrando registros feitos por milhares de pessoas sobre acontecimentos da revolução iniciada em 2011 no Egito. A plataforma reúne registros em diversos formatos (vídeo, áudio, foto e texto) para que possam ser compartilhados e preservados para a posteridade. A ideia surgiu a partir de dois colaboradores, um documentarista e jornalista com experiência na mídia tradicional e uma designer de softwares. A produção foi financiada

coletivamente por meio de *crowdfunding*<sup>13</sup>, e também fez uso da visibilidade mediática que tal financiamento trouxe ao projeto, amplamente divulgado nas redes sociais.

O trabalho fará breves análises críticas dos conteúdos desses webdocumentários, associadas às teorias de estudiosos do universo midiático, como Manuel Castells e Eugênio Trivinho, o sociólogo Henri Lefebvre, e o teórico do cinema documental Bill Nichols. As obras foram escolhidas por terem em comum a cobertura de fenômenos locais supracitados (que associam informações globais a eventos locais) motivada por ideias e estratégias similares, e por ~~fazerem uso da Internet~~ para o financiamento, a produção e a divulgação gratuita dos materiais.

## **2 Protestos locais e webdocumentários: *Com vandalismo* e as Jornadas de Junho no Brasil**

As Jornadas de Junho no Brasil podem ser comparadas ao movimento *Occupy* e à Revolução do Egito, por terem sido mobilizadas principalmente pela juventude e por meio de articulações no ambiente virtual da Internet. A inovadora característica da comunicação eletrônica em tempo real acelerou a coordenação dos protestos no Brasil. Inicialmente organizados em cada região por grupos formais através das redes sociais, rapidamente os protestos tornaram-se autônomos em relação a esses grupos. O papel da mídia social foi fundamental na mobilização dos manifestantes, com seus usuários convocando seus contatos a irem às ruas, utilizando técnicas de visualização midiática como eventos organizados no Facebook e *hashtags*<sup>14</sup>. Essa lógica se deu tanto na Primavera Árabe quanto no *Occupy* e nas Jornadas de Junho, fenômeno de reiteração do diálogo global (TRIVINHO, 2007) – local e global – que as redes possibilitam. E, da mesma maneira, não foi apenas na organização e na divulgação das mobilizações que as redes sociais figuraram como principais vias de informação dessas diferentes mobilizações, mas também esses meios ampliaram o acesso e o formato das coberturas dos protestos, dando grande visibilidade para as narrativas independentes.

No decorrer das manifestações no Brasil pulularam na Internet registros independentes, feitos tanto por ativistas como por cidadãos que residiam próximos às áreas dos protestos, que conflitavam com a narrativa expressa na mídia tradicional. Enquanto os cinegrafistas amadores divulgavam nas redes a violência policial contra cidadãos pacíficos, muitas vezes rendidos, a grande mídia rotulava como vândalos e criminosos a todos os que protestavam em desobediência civil. Contrastando tal visão da mídia oficial com os fatos que presenciavam *in loco*, o coletivo Nigéria percebeu que o conceito de vandalismo nos atos públicos era algo mais complexo do que as pessoas externas aos acontecimentos poderiam intuir, e produziram assim uma obra analítica do fenômeno nas Jornadas de Junho.

Divulgado gratuitamente na rede de vídeos Youtube, *Com Vandalismo* não se enquadra em apenas um dos tipos de documentário definidos por Bill Nichols (2010), pois possui uma expressão sincrética. O filme se questiona sobre as origens da desobediência civil e é objetivo na busca por respostas, apresentando continuidade em sua argumentação. Para tanto, procura manter exatamente o que é dito, como define Nichols no modo *expositivo* – ainda que muitas

---

<sup>13</sup> *Crowdfunding*, ou financiamento coletivo online, é um método de arrecadar verba através de

contribuições de pessoas físicas interessadas no projeto. Cabe aos organizadores apresentar seus objetivos e credenciais de maneira a conquistar a confiança de seus potenciais financiadores, podendo ainda oferecer recompensas.

<sup>14</sup> Hashtags são uma forma de categorização não hierárquica, caracterizada pelo uso do “#” seguido do nome da categoria, como por exemplo #VemPraRua utilizada nas Jornadas de Junho. Começaram a ser utilizadas nesse formato na rede social Twitter em 2007 e teve seu uso disseminado em outras redes posteriormente.

vezes pareça bastante *observativo* posto que não apresenta registros de texto ensaiado, reconstituição de fatos ou encenações.

Ademais, o filme demonstra em seu percurso narrativo uma preocupação com suas características estéticas, apontando inclinações para o formato *poético*, ao valorizar certos planos e usar dessaturação expressiva da cor, além de fazer uso de trilha e outros recursos de edição *a posteriori*. O apelo poético se destaca, também, nos discursos emotivos de certos manifestantes, que figurativizam suas frustrações com a administração pública relacionando-a diretamente com símbolos estabelecidos da brasilidade. Como na cena em que o manifestante limpa o sangue da bala de borracha com a camisa da seleção brasileira de futebol, enfatizando a mancha no brasão posto ao lado da marca de agressão pelo Estado. Em depoimento, o manifestante, critica a inversão de valores do governo que vinha investindo em obras da Copa mesmo com a carência em serviços básicos, enquanto os jogos tirariam o foco do problema, em uma doutrina alienadora do circo (LEFEBVRE, 2001).



**Figura 1.** Manifestante limpa ferida no brasão da CBF.

A questão do vandalismo dos cidadãos contra o Estado e, do processo inverso, a repressão policial, são discutidas dialogicamente com três tipos de manifestantes: pacifistas, pacíficos que mudaram de lado no percurso narrativo dos protestos, e reprodutores da tática *Black Bloc* – que busca por meio da resistência agressiva fazer ouvir sua voz de cidadão indignado. No que concerne a esses últimos, temos elementos que figuram nos outros dois filmes analisados, a questão ideológica da tática *Black Bloc* e a estética que a permeia: os rostos cobertos, tanto para não serem identificados pela polícia como para se protegerem do gás lacrimogênio, para tal utilizavam camisetas, bandeiras e máscaras. Dentre as últimas, merece especial destaque aquela com as feições de Guy Fawkes, líder da “Conspiração da Pólvora” que pretendia explodir o Parlamento britânico em meados do século XVI (FRASER, 1997).

Ademais, a máscara de Fawkes, que foi popularizada no filme *V de Vingança*, adaptação de uma história em quadrinhos de mesmo nome, mostra a luta do personagem “V” contra os opressores líderes de uma Inglaterra distópica (*V for Vendetta*, 2006) e passou a representar um elemento forte da cibercultura, ao ser utilizada pelo grupo de hacktivistas *Anonymous*; grupo que teve considerável visibilidade na narrativa nos três eventos políticos retratados, ao divulgar informações de líderes políticos na Internet.

Utilizando essa máscara os manifestantes dos três documentários não estão apenas ocultando seus rostos, mas se apropriando de um símbolo que defende mudanças amplas e a retomada da cidade pelos próprios cidadãos, o direito à cidade pela qual seria imprescindível lutar (Lefebvre, 2001). Seu amplo uso em distintos pontos do globo tem sua origem na propagação de discursos ideológicos e estéticos propagados pela cibercultura, com sua larga escala e velocidade.

A existência em tempo real mediatizada, possibilitada pela velocidade da conexão em rede, foi o que permitiu tanto essa propagação ideológica-estética como contribuiu na coprodução das obras analisadas. A montagem do documentário foi enriquecida com diversas contribuições de cinegrafistas amadores, entretanto sem perder características históricas do cinema documental como a presença de depoimentos, enquadramentos variados e uma narrativa linear.

Das três obras analisadas, *Com Vandalismo* se enquadra em um formato mais próximo da construção tradicional de obras documentais, não apresentando muitas influências dos formatos das novas mídias. O filme fez uso das novas tecnologias no processo criativo da obra, contudo não explorou esse formato em hipertexto para além da postagem do vídeo nas mídias sociais. Ademais, *Com Vandalismo* produz efeitos de sentido de uma tradicional abordagem jornalística, ao objetivar o registro do fenômeno vandalismo expondo as diferentes partes envolvidas, gerando impressões de uma pretensa neutralidade. Dessa maneira os efeitos de sentido que *Com Vandalismo* revela se enquadram, sem prejuízo, no formato documental expositivo: “A tradição do documentário está profundamente enraizada na capacidade de ele nos transmitir uma impressão de autenticidade” (NICHOLS, 2010, p. 20).

### **3 Movimento Occupy e o documentário *Occupation Nation***

O movimento popular global *Occupy* propõe a insubordinação como um ato crucial na sociedade contemporânea, ainda que não consiga imediatamente alcançar suas metas na totalidade ou plenitude. Mesmo que todo o esforço despendido na rebeldia não traga resultado favorável, a revolta é entendida como uma necessidade humana de tentar mudar sua realidade. Nessa tendência, o movimento segue com suas ações e levanta bandeiras como o fortalecimento do processo democrático, a redução das desigualdades e a modificação de sistemas governamentais que facilitem a corrupção. Surgindo em setembro de 2011, então apenas *Occupy Wall Street*, o movimento se espalhou em poucos meses para mais de mil e quinhentas cidades ao redor do globo. O *website* oficial afirma terem se inspirado nas revoluções do Egito e da Tunísia, e que a sua proposta é se defender contra o 1% mais rico da população, que dita as regras de uma economia global tão desigual.

O embate entre Poder, representado pelos que controlam os meios de produção e o capital, versus Contrapoder, desempenhado pelos atores sociais que desafiam este controle, está no cerne do webdocumentário *Occupation Nation*. O filme é constituído por uma hora de colagem de conteúdos originais e materiais disponíveis na Internet, como vídeos políticos, referências de programas televisivos e imagens de protestos ao redor do mundo. O conteúdo que compõe a obra tem origem múltipla; materiais produzidos pela mídia tradicional, cinegrafistas amadores, manifestantes e organizadores do B Media.

Ao contrastarem os discursos de diferentes mídias também se posicionam como crítica às mídias tradicionais – postura reforçada por falas como: “Nossa comunidade se encontra em baixo em uma escala de informação quando a imprensa, o rádio e outros meios de comunicação são controlados por apenas algumas pessoas. Se essa condição ocorre em uma nação como um todo, o despotismo tem boas chances de ocorrer.”<sup>15</sup> O filme usa diversos outros recursos para sugerir que a mídia tradicional não tem interesse em desenvolver o pensamento crítico, mas prefere propagar ideias que assegurem sua permanência no controle da informação.

Essa crítica se alinha à visão de Castells de que as relações de poder constroem a sociedade devido à sua capacidade de instaurar instituições de acordo com seus interesses. A grande mídia se encaixa neste comportamento; ao mesmo tempo em que sofre influências do Estado, também influencia o mesmo – impactando resultados eleitorais, consumo, tendências culturais etc, de acordo com a informação que escolhe transmitir. Nesse processo, o poder do 1% mais rico pode ser exercido de muitas formas na mídia, em especial por meio da coerção e instigação. Tal poder fundamenta sua estabilidade principalmente na construção de simulacros

---

<sup>15</sup> Tradução da autora: “Our community rates low on an information scale, when the press, radio and other channels of communication are controlled by only a few people. If this condition exists over the nation as a whole despotism stands a good chance.”

no imaginário dos enunciatários, conforme Castells já alertava ao escrever “Torturar corpos é menos eficaz que moldar mentalidades” (CASTELLS, 2009, p. 9).

O filme insiste em sua narrativa na alienação do espectador em relação às instituições que o manipulam utilizando recortes de cenas como a do filme *O Mágico de Oz* em que é dito: “Não preste atenção no homem atrás das cortinas”. Ressaltando a infantilização do público operada pela mídia, que investe em discursos manipuladores que incentivam o consumo desenfreado, exemplificados comicadamente no filme por cenas como a de consumidores exasperados invadindo lojas em uma promoção *Black Friday*. Mostrando que não existe uma noção clara do consumo consciente na sociedade do em-sumo e isso gera uma série de problemas sociais, como a desigualdade de renda – tema principal da agenda do movimento *Occupy*. No que tange aos formatos, *Occupation Nation* traz uma colagem de referências populares, eruditas ou informativas, no intuito de reforçar os valores do *Occupy*. O filme organiza sua extensa composição por meio da inserção de blocos de texto sobre um fundo negro, que contem informações relevantes para construir uma narrativa plausível.

É importante considerar a possibilidade de que a quantidade de fragmentos da colagem distraia o enunciatário da finalidade ativista da obra, perdendo-se, dessa maneira, o sentido inicial do projeto (NICHOLS, 2001). Analisando os comentários 83gy-sentes em uma cópia do filme disponível no *Youtube*, podemos identificar alguns comentadores que atentaram para essa possível confusão. Ao passo que, outros debatem que o filme se posiciona tão ideologicamente que o acusam de propaganda, revelando que apesar da forma fragmentada como se apresenta o filme também revela elementos de raízes mais formais da construção documental.

Assim como documentários mais tradicionais, *Occupation Nation* se posiciona interessado em trazer autenticidade para seu discurso ao tentar construir um entendimento do movimento *Occupy* como uma questão global, e com esse objetivo relacionando informações de diferentes origens. A obra é repleta de elementos presentes no imaginário de manifestações de diferentes países, como a máscara de Guy Fawkes, apresentada tanto em imagens de protestos como em recortes de vídeos do grupo *Anonymous*, ou vídeos de grupos *Black Bloc* nos protestos. Assim, o filme reforça o caráter glocal do movimento *Occupy*, que debate a questão global da injustiça social, ao mesmo tempo em que presentifica figuras conhecidas pelo público estadunidense. Porém, compreende-se que sem as ferramentas de pesquisa, edição e colaboração proporcionadas pela Internet, teria sido mais árdua a tarefa de encontrar e conectar tais figuras no curto período de produção de sete meses, especialmente sem patrocínio. Dessa forma, evidencia-se que as características da Internet foram essenciais para a produção e divulgação da obra como se deram.

#### **4 Revoltas no Egito e o documentário *18 days in Egypt***

Assim como as mobilizações posteriores, do *Occupy* e das Jornadas de Junho, as manifestações populares no início de 2011 no Egito ganharam milhões de adeptos em poucos dias. A organização dos levantes se propagou principalmente nas redes sociais via *smartphones*, que facilitaram não apenas a conexão entre os manifestantes, mas também o registro de diversos abusos policiais. Sequestros, prisões indevidas e agressões eram diariamente registradas por participantes e postadas nas mídias sociais, ganhando em minutos milhares de visualizações, muito além do próprio Egito. Tais interações foram peça-chave para ativar uma indignação coletiva que já crescia na comunidade egípcia. Os indignados encontraram ali uma ferramenta para facilitar sua reunião e propagar suas ideias reunindo cada vez mais egípcios contra um Estado intimidador.

A Internet foi a ferramenta mais utilizada para mobilizar os egípcios, foi o veículo propulsor em que novas possibilidades se desenvolveram para uma organização da sociedade,

demonstrando que há um novo espaço de mobilização, onde a repressão do Estado e sua censura podem ser superadas (CASTELLS, 2009). O próprio governo demonstrou considerar a rede relevante o suficiente nos levantes buscando impedi-la de funcionar, ao tentar limitar a comunicação dos cidadãos, primeiramente bloqueando o acesso ao Facebook e ao Twitter e, alguns dias depois, cortando o acesso à Internet no país. Após cinco dias sem Internet no país, sem resultado de diminuição dos protestos, e já tendo alcançado um dano de 90 milhões à economia do Egito – naturalmente dependente, como tantos outros países, de sistemas conectados em rede – a rede foi reconectada (HOWARD; AGARWAL; HUSSAIN, 2011).

Como ressalta Castells, pesquisas recentes apontam para um alcance do fluxo sígnico tecnológico que já não pode mais ser impedido. De acordo com uma pesquisa de 2010 da empresa de informação Ovum (CASTELLS, 2013), cerca de 70% dos egípcios maiores de 16 anos estão conectados à Internet. A autocomunicação de massa presente na rede possibilitava a construção de autonomia dos atores sociais em relação às demais instituições da sociedade (CASTELLS, 2013). A comunicação entre pares facilitada pela existência em tempo real de maneira glocal, possibilitou a rápida transmissão de conceitos revolucionários. Assim, a rede permitiu a disseminação de ideias para lidar com a violência policial e de imagens captadas nos protestos, possibilitando mobilizar grande número de pessoas a se unir por uma democracia mais sólida após eleições fraudulentas no Egito em 2005 e 2010 (CASTELLS, 2013).

O crescimento no uso da mídia social no país está intimamente ligado ao aumento de telefones celulares, que colocou o Egito entre as nações em desenvolvimento mais conectadas à Internet (HOWARD, 2010). O amplo uso das câmeras de celulares viabilizou uma enorme documentação em tempo real da revolução, mas muito do material registrado ainda estava nos aparelhos de seus produtores e não disponibilizados na Internet. E, os demais registros estavam distribuídos de maneira difusa tornando laborioso reuni-los para fazer uma análise da revolução em andamento e organizar-se ainda melhor. A proposta da plataforma *18 Days in Egypt* era reunir o material difuso pela rede e convocar aqueles ainda não postados.

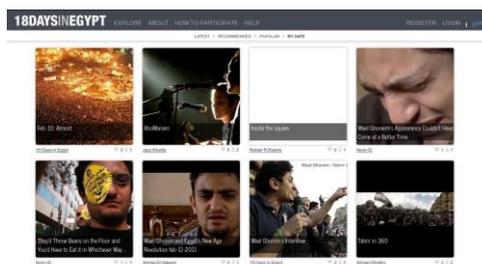
*18 Days in Egypt* busca disponibilizar em uma plataforma colaborativa um documentário da revolução em andamento no Egito. A produção fez grande uso da velocidade em tempo real da Internet desde sua fase seminal, como um projeto de seus idealizadores Jigar e Yasmim a ser viabilizado por meio de financiamento coletivo via doações na internet (*crowdfunding*).

A descrição da página inicial convida à colaboração no documentário em plataforma, que estimula a interatividade: “Você testemunhou, você gravou. Agora vamos escrever a história do nosso país. Junte-se ao *18 Days in Egypt* na documentação da revolução em andamento no Egito.”<sup>16</sup> A plataforma se organiza em um arranjo no qual qualquer pessoa pode ser colaboradora – conectando-se através de uma de suas contas de redes sociais, então escolhendo um dia, e a estória que vai contar, divulgando-a e permitindo que outros expandam sua narrativa. Uma comunidade no formato em que descreve Castells em *A Galáxia da Internet* (2003, p.157): “a comunidade desloca-se para a rede como a forma central de organizar a interação”.

A interface permite que a exibição e o consumo dos dados sejam simultâneos, sem a necessidade de baixar o conteúdo antes de assisti-lo. Permite também registrar uma avaliação positiva do conteúdo com um clique, além de indicar quantas pessoas contribuíram na produção do material e exibir um contador de visualizações. Enfatizando a importância do compartilhamento do conteúdo, existem também botões conectando a página às principais redes sociais.

---

<sup>16</sup> Tradução da autora: “You witnessed it, you recorded it. Now, let's write our country's history. Join 18 Days In Egypt in documenting Egypt's ongoing revolution.”



**Figura 2.** Malha, ou grid, de conteúdo da plataforma 18 Days in Egypt.  
Fonte: *18 Days in Egypt*. Disponível em: <<http://beta.18daysinegypt.com>>

O conceito de constante atualização e edição é bastante disseminado na Internet em comunidades tecnomeritocráticas (como a *Wikipedia*, *Yahoo Answers* etc), um formato que se mostrou bastante cabível ao trazer a possibilidade de indicar fontes do material divulgado, permitindo que aquela informação seja verificada, conferindo credibilidade ao enunciado (HOWARD, 2011). Esse sistema se adapta igualmente à proposta do *18 Days in Egypt* de não transmitir uma visão definitiva e imutável dos eventos da revolução, mas possibilitar que todos os que vivenciaram aqueles eventos possam compartilhar suas estórias.

Desse modo, a escolha estética do *website*, em malha com igual ênfase a todos os conteúdos, transmite a ideia de que cada estória compartilhada é tão relevante quanto as demais, reforçando a descrição do projeto: “Queremos contar as histórias que importam para você.”<sup>17</sup> Esse formato assegura e estimula a ideia de construir de maneira democrática a revolução de uma sociedade que durante muito tempo não foi devidamente ouvida, mais uma vez reforçando a ideia de que o contato que a Internet possibilitou entre os atores sociais é fundamental no processo da construção da democracia.

Um formato ainda novo, pois permite que os conteúdos disponíveis sejam discutidos interativamente por outros usuários, ainda assim, pode ser posicionado dentro das categorias fílmicas em que Bill Nichols divide os documentários. E, pela proposta do documentário ser observar os eventos que acontecem no Egito, conforme eles ocorreram e ocorrem, por não terem sobreposição de voz de narradores, nem encenações de ocorridos, e, principalmente, pelos atores sociais se comportarem, muitas vezes, como se a câmera não estivesse lá – muitas vezes porque sequer sabiam que estavam sendo gravados – posicionamos *18 Days in Egypt* na categoria dos documentários observativos (NICHOLS 2001, p.148).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte dos protestos nos documentários estudados permitiu observar que os atributos da Internet influenciaram os protestos em termos ideológicos e estéticos. Exemplos dessa influência podem ser constatados na alusão recorrente à desobediência civil ou à tática *Black Bloc* e pela recorrência de cenas com pessoas de máscaras, principalmente a de Guy Fawkes, nos três documentários – uma referência ideológica por conta dos ideais combativos ao *status quo* e estética pelas vestimentas e cartazes semelhantes.

Nesse sentido, a presença desses elementos nas três obras revela que a influência da existência em tempo real da rede em interação glocal transformou as práticas dos protestos populares e, conseqüentemente, da produção documental no ciberespaço. As configurações de financiamento, produção, pós-produção e distribuição partiram da rede e nela se solidificaram e se espalharam na velocidade em tempo real mediatizado para todo o mundo, reforçando que

<sup>17</sup> Tradução da autora (“We want to tell the stories that matter to you”)

o fenômeno glocal se sobrepõe às formas mais tradicionais de produção do cinema documental.

As formatações inovadoras possibilitadas pela Internet foram basilares para a criação da plataforma de *18 Days in Egypt*. Da mesma maneira, as múltiplas referências de diferentes naturezas que foram cruzadas em *Occupation Nation* tampouco seriam viáveis sem o vasto acervo disponível em rede por usuários que a retroalimentam. Já em *Com Vandalismo*, as influências da rede modificaram o documentário de maneira mais sutil em termos estruturais, de produção e pós-produção, mas influenciaram decisivamente sua divulgação e repercussão.

Entretanto, apesar do amplo uso da rede no decorrer dos protestos e na produção das obras, as características fluidas das redes sociais e da Internet não alteraram por completo o formato das mesmas. A análise comparativa dos três documentários demonstrou que a influência da Internet pôde ser amplamente sentida na formatação das produções audiovisuais, mas que os antigos formatos do cinema documental, teorizados por Bill Nichols, não foram completamente extintos com o advento da conexão glocal.

## REFERÊNCIAS

18 DAYS IN EGYPT. **About**. Disponível em: <<http://beta.18daysinegypt.com/#/about>>. Acesso em 21 de janeiro de 2015.

B MEDIA COLLECTIVE. **About**. Disponível em: <<http://www.bmediacollective.org/about/>>. Acesso em 25 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Occupation Nation**. Youtube, 2012. Vídeo digital, 62 min. color. Son. Disponível em: <[86gypt://www.youtube.com/watch?v=KFquIBSjWcw](http://www.youtube.com/watch?v=KFquIBSjWcw)>. Acesso em 17 de janeiro de 2015.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **A galáxia da internet**. São Paulo: Jorge Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. **Comunicación y poder**. Madrid: Alianca Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Interview with Manuel Castells: entrevista. Fevereiro de 2011. Barcelona: **Open University of Catalonia**. Entrevista concedida a Jordi Rovira. Disponível em: <[http://www.uoc.edu/portal/en/sala-de-premsa/actualitat/entrevistes/2011/manuel\\_castells.html](http://www.uoc.edu/portal/en/sala-de-premsa/actualitat/entrevistes/2011/manuel_castells.html)>. Acesso em 21 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Redes de indignação e esperança: Movimentos sociais na era da internet**. São Paulo: Zahar, 2013.

CNN. **Egyptian activist, Wael Ghonim ‘Facebook to thank for freedom’**. Youtube, 2011. Vídeo digital, 3 min. Color. Son. Disponível em: <[86gypt://www.youtube.com/watch?v=JS4-d\\_Edius](http://www.youtube.com/watch?v=JS4-d_Edius)>. Acesso em 25 de janeiro de 2015.

COLETIVO NIGÉRIA. **Com vandalismo: documentário completo**. Youtube, 2013. Vídeo digital, 72 min. Color. Son. Disponível em: <[86gypt://www.youtube.com/watch?v=KktR7Xvo09s](http://www.youtube.com/watch?v=KktR7Xvo09s)>. Acesso em: 1 Jan. 2015.

FRASER, Antonia. **Faith & Treason: the Story of the Gunpowder Plot**. Anchor, 1997

HOWARD, Philip N.; AGARWAL, Sheetal D.; HUSSAIN, Muzammil M. **When Do States Disconnect Their Digital Networks?** Regime Responses to the Political Uses of Social Media. Social Science Research Network, 9 agosto 2011. Disponível em: <<http://ssrn.com/abstract=1907191>>. Acesso em 26 de janeiro de 2015.

HOWARD, Philip N. **Castells and the Media: Theory and Media**. Oxford: Polity, 2011.

\_\_\_\_\_. **The Digital Origins of Dictatorship and Democracy: Information Technology and Political Islam**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

KHAMIS, Sahar; VAUGHN, Katherine. **Cyberactivism in the Egyptian Revolution: How Civic Engagement and Citizen Journalism Tilted the Balance**. Arab Media & Society, Cairo, Issue 14, Summer 2011. Disponível em: <<http://www.arabmediasociety.com/index.php?article=769>>. Acesso em 23 de janeiro de 2015.

KICKSTARTER. **18 days in 87gypt**. Disponível em: <<https://www.kickstarter.com/projects/18days/18-days-in-egypt/description>>. Acesso em 21 de janeiro de 2015.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 4ª ed. São Paulo: Centauro, 2001

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Comunidades falsificadas: entrevista. 23 de agosto, 2009. São Paulo: **Folha de São Paulo**. Entrevista concedida a Renato Essenfelder.

O'REILLY, Tim. **What is web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software**. 2005. Disponível em: <<http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>>. Acesso em 27 de janeiro de 2015.

TRIVINHO, Eugênio. **A dromocracia cibercultural**. São Paulo: Paulus, 2007.

\_\_\_\_\_. **Glocal: visibilidade mediática, imaginário buunker e existência em tempo real**. São Paulo: Annablume, 2012.

WARNER BROS. PICTURES . **V for Vendetta**. Direção: James McTeigue, Filme, 132 min. color. Son, 2006.

## **Discurso governamental e midiático sobre o novo Enem na democratização do acesso ao Ensino Superior**

**PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup> APARECIDA LUZIA ALZIRA ZUIN**  
Mestrado Acadêmico em Educação-UNIR/PACC-UFRJ

**ADRIANA CORDEIRO DE DEUS**  
Mestranda do Programa Mestrado Acadêmico em Educação - UNIR

### **RESUMO**

Este artigo tenta assinalar aspectos patentes ao Novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no que tange o acesso ao Ensino Superior, o qual tem se destacado com o objetivo geral de avaliar estudantes ao fim da escolaridade básica. Para subsidiar a reflexão, utiliza-se das contribuições do Inep/ MEC e dos aspectos legais da legislação brasileira de educação. Retrata os discursos governamentais e midiáticos relacionados à democratização do acesso ao Ensino Superior pela política pública ENEM. Através da análise da revista IstoÉ com o título “Pátria educadora” facilitará a compreensão do atual cenário brasileiro em relação à educação, haja vista os sinuosos rumos que esta tem percorrido e que a mídia tenta desvelar seus discursos ideológicos, transparecendo assim também, sua própria ideologia.

**Palavras-chave:** Ideologia, Enem, Ensino Superior, discursos.

### **Discourse governmental and mediatic about new Enem in access to Higher Education democratization**

### **ABSTRACT**

This article attempts to point out patents aspects to the New National Secondary Education Examination (Enem), regarding the access the Higher Education, which has been highlighted with the general objective of assessing students at the end of basic education. To support the reflection is used contributions from INEP / MEC and the legal aspects of Brazilian law education. Portrays government and media discourses related to the democratization of access to higher education by ENEM public policy. by Isto É magazine's analysis entitled "educator Motherland" will facilitate the understanding of the current Brazilian scenario in relation to education, given the meandering paths that have crossed and that the media tries to reveal their ideological speeches, transpiring so, his own ideology.

**Keywords:** Ideology, Enem, Higher Education, Discourses.

### **INTRODUÇÃO**

A intenção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é avaliar o desempenho do estudante ao fim do ensino básico e contribuir para a melhoria da qualidade dessa etapa escolar. Passados 16 anos, porém, o Enem adquiriu outros atributos, como servir de acesso ao ensino superior em universidades públicas por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e em universidades privadas por intermédio do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies).

O Enem estimula cada vez mais jovem a projetar uma visão de futuro e a construir projetos de vida que permeiam o ensino superior. Com a enorme desigualdade brasileira, o exame se tornou importante instrumento de mobilidade educacional e social.

A reformulação do Enem tem como principais objetivos democratizar o acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

A alternativa à descentralização dos processos seria, então, a unificação da seleção às vagas das IFES por meio de uma única prova. A racionalização da disputa por essas vagas, de forma a democratizar a participação nos processos de seleção para vagas em diferentes regiões do país, é uma responsabilidade social tanto do Ministério da Educação quanto das instituições de ensino superior, em especial as IFES. Da mesma forma, a influência dos vestibulares tradicionais nos conteúdos ministrados no ensino médio também deve ser objeto de reflexão (BRASIL, MEC, 2009, p. 2).

Diferentemente da perspectiva apontada pelo MEC em relação ao acesso democrático ao ensino superior, Lerer (2009) aponta que o Enem é um sistema que beneficia o mercado privado de educação: os estudantes que não lograram serem classificados nas públicas não terão outra alternativa que a de buscar uma instituição privada. E o MEC, reconhecendo a eficiência privada no fornecimento da mercadoria educação, prontamente se disponibiliza a repassar recursos públicos para incentivar as instituições privadas a atender ao crescimento da demanda. Enfatiza também o risco de consolidação do elitismo educacional, com a utilização do exame e sua relação com mobilidade acadêmica.

Ao contrário da publicidade oficial, o Enem privilegia os estudantes de maior renda e que tenha recursos. A mobilidade estudantil pretendida somente favorece os que possuem renda para se deslocar, uma vez que as universidades não dispõem de moradias estudantis e políticas de assistência estudantil compatível com as necessidades. Configura-se como o “canto da sereia” da democratização do acesso à educação superior e escamoteia a noção de que qualquer forma de seleção é excludente num contexto em que o direito à educação não é garantido pelo Estado. (LEHER, 2009, p. 1).

Nesta perspectiva, este trabalho pretende abordar os discursos entre o governo e a mídia referente à democratização do acesso ao ensino superior através do Enem.

## **1 Breve histórico sobre o Exame Nacional do Ensino Médio**

O Enem foi criado em 1998, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso e do ministro da educação Paulo Renato, num contexto amplo de reforma do ensino médio do país, com objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade.

De acordo com Inep<sup>18</sup> o Enem a partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças neste período, que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Sob a direção de Fernando Haddad, então ministro do Estado da Educação no ano de 2010, com base na Portaria nº 807 de junho de 2010, consubstancia os seguintes marcos legais: Art. 1º Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Art. 2º Os resultados do Enem possibilitam: I - a constituição de parâmetros para auto avaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente; III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio; IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas

---

<sup>18</sup> Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>

governamentais; V - a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

Entre 1998 e 2008 as provas eram estruturadas a partir de uma matriz de 21 habilidades, em que cada uma delas era avaliada por três questões. Assim, a parte objetiva das provas era composta por 63 itens interdisciplinares aplicados em um único caderno.

A partir de 2009, as provas objetivas passaram a ser estruturadas em quatro matrizes, uma para cada área de conhecimento. Cada uma das quatro áreas é composta por 45 questões. Cada um dos cadernos, na nova edição do exame, é composto por duas áreas de conhecimento, totalizando 90 questões por caderno.

Como as universidades têm autonomia para definir seus processos seletivos de ingresso à educação superior, o MEC propõe quatro possibilidades de utilização do novo exame: como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line; como primeira fase; combinado com o exame vestibular da instituição; como fase única para as vagas remanescentes do concurso vestibular (BRASIL, 2009).

## **2 O discurso governamental e o discurso midiático**

Do ponto de vista do Ministério da Educação o principal objetivo do Enem é a democratização de oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Destas três finalidades a que mais se concretizou amplamente é a mobilidade acadêmica.

SOUSA (2011) argumenta que a reorganização do Enem em 2009 apenas reforçou e ampliou seu desenho inicial como uma avaliação individual dos alunos e ex-alunos, um exame que sugere uma interpretação também individualizada dos resultados, que são tomados como fruto do desempenho individual, omitindo a importância das políticas educacionais e de outros fatores para a construção de tais resultados.

Apesar disso, os usos dos seus resultados pelos meios de comunicação, estimulados pelo governo federal, vêm difundindo a ideia de que o Enem avalia a qualidade do ensino médio no Brasil e de que tais resultados podem e devem ser usados como forma de controle social das escolas.

FAIRCLOUGH (2001) entende que o discurso é uma prática política e ideológica. Como prática política, o discurso pode manter ou transformar as relações de poder. Como prática ideológica, pode manter ou transformar os significados das relações de poder. A manifestação de poder se dá por meio da linguagem utilizada nas práticas sociais. O autor destaca três aspectos do discurso: o discurso como identidade social e posição de sujeito, o discurso como o que contribui para a construção das relações sociais entre as pessoas e o discurso como o que contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença. Esses três aspectos constituem a prática discursiva.

De posse a esse conhecimento, compreende-se a influência que as avaliações de larga escala têm na construção da identidade do indivíduo e identificar se suas práticas discursivas revelam a existência de fortalecimento do sujeito perante aqueles que ingressam na educação superior por meio de processos seletivos diferentes do vestibular. A partir daí é possível identificar se os estudantes que participam do Programa estão mais voltados para um sujeito social ativo.

Ao que parece, o Governo busca uma forma de utilizar as avaliações de larga escala para selecionar os alunos das instituições públicas de ensino, como também disponibilizar as vagas ociosas das IES privadas. Esses novos direcionamentos das políticas relacionadas ao novo Enem corroboram as conclusões de Shiroma (2005), uma vez que a obrigação de conquista individual parece ganhar força com a institucionalização de processo seletivo

nacional único. Tal discurso aparenta contribuir para o apagamento das diferenças sociais e fortalece a ilusão de que todos são iguais.

Entre os anos 2007-2008 o governo assume a proposta educacional como sendo “Brasil um país de todos”. É percebida a intenção de uma educação democrática no discurso governamental. O slogan adotado pelo MEC (2009-2014) para o novo Enem é “um ensaio para a vida”, o que traduz que o futuro do cidadão está vinculado ao resultado no exame.



**Figura 1.** Enem.

Fonte: Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

A Link comunicação e propaganda<sup>19</sup> dá cobertura massiva às ações de campanha do Enem:



**Figura 2.**

Fonte: <http://www.executivapress.com.br/site/?p=5407>

Em sua versão atual, o Enem produziu o mais arrojado esquema de publicidade em torno de notícias de educação na mídia nacional de todos os tempos. Levantamentos feitos nos principais jornais e revistas do país nos últimos 12 meses (jan. 2010-jan. 2011) indicam que 74% dos noticiários sobre educação trataram do tema Enem/vestibular. (Carneiro 2012, p. 25).

PRESOTTI (2012) demonstra de forma bastante interessante o quanto a construção midiática do Enem participa de um “jogo de regulação social”. A forte visibilidade do exame dissemina representações que precisam ser analisadas e problematizadas, tendo em vista a construção de um debate mais democrático das práticas avaliativas do Estado brasileiro.

Cadê a “Pátria Educadora”? Segundo a revista IstoÉ<sup>20</sup>, os primeiros atos do governo Dilma, mostram que o discurso da posse, que elegeu a educação como prioridade, está muito longe da realidade. Do ensino básico ao superior, o setor está em crise e as medidas tomadas pelo governo prejudicam ainda mais o estudante. Em seu discurso de posse, em 1º de janeiro, a então presidente Dilma Rousseff declara: “Só a educação liberta um povo e lhe abre as portas

<sup>19</sup> Link Comunicação & Propaganda na campanha de divulgação das inscrições para o ENEM 2012. A agência atende o Ministério da Educação desde 2008, apostando em mídia exterior, banners e televisão via internet com ação nacional a fim de mobilizar o público alvo, formado por estudantes e egressos do ensino médio, diretores, gestores e professores de escolas, além de formadores de opinião pública.

<sup>20</sup> Revista IstoÉ. Cadê a “Pátria educadora”? N° Edição: 2360 | 20. Fev.15 - 20:00

de um futuro próspero. Democratizar o conhecimento significa universalizar o acesso a um ensino de qualidade em todos os níveis, da creche à pós-graduação”.

Palavras de impacto e com o aval de todos os brasileiros. Afinal, quem ousaria dizer que essa não é uma das áreas mais importantes para o desenvolvimento econômico e social de um povo? Mas medidas tomadas pelo governo mostram que ele está seguindo na direção oposta das palavras que abriram o segundo mandato da presidente eleita. Da educação básica ao ensino superior, sem distinção, todos os níveis apresentam graves problemas. Recentes mudanças no Programa de Financiamento Estudantil (Fies), por exemplo, podem deixar alunos fora do ensino superior.

A situação se torna ainda mais preocupante em época de arrocho econômico e com corte no Ministério da Educação que chega a R\$ 7 bilhões para este ano, como anunciado em janeiro. Na opinião do senador Cristovam Buarque (PDT/DF), o bloqueio de verbas vai à contramão de um verdadeiro projeto de crescimento educacional para o país, que já deveria estar em prática. “O Brasil deveria gastar R\$ 9,5 mil por ano por aluno. Hoje esse valor é de R\$ 3 mil a R\$ 4 mil”, diz. Ou seja, o que precisava dobrar vai diminuir. “Ao longo do tempo, é preciso aumentar os recursos gradativamente, subir o salário dos professores, reconstruir escolas e garantir educação integral. É um processo que duraria entre 20 e 25 anos, mas que não se vê qualquer esforço para ser aplicado de verdade”, afirma o senador.

Ainda outro dado alarmante segundo a revista IstoÉ, tem destaque no Ministério da Educação, sendo o que mais sofreu com o ajuste fiscal do governo para este ano. A economia dos gastos compromete a qualidade na educação, como formação de professores, e programas de inclusão como o Fundo de financiamento estudantil (Fies). Cerca de R\$ 586 milhões foi o valor do corte mensal em educação para este ano. Levando-se em conta que não se passaram cinco meses do início de 2015, é impossível não fazer a pergunta: onde está a pátria educadora?

### **3 O que muda no Enem**

Este ano o Enem vai aderir ao clima do ajuste fiscal da presidente Dilma Rousseff. Nesta edição, não haverá impressão e envio dos cartões de confirmação. O documento estará disponível na página do Enem.

O presidente do Inep, Francisco Soares, explicou que agora o cartão deverá ser baixado pelo estudante diretamente do site do Enem. Diante disso, o Ministério espera economizar R\$ 18 milhões.

A pasta também conta o aumento da taxa de inscrição, reajustada, de acordo com a inflação acumulada - pela primeira vez desde 2009 - de R\$ 35,00 para R\$ 63,00 a fim de diminuir os custos públicos. Sendo assim, o MEC terá economia de até 20% no custo de realização do Exame Nacional do Ensino Médio 2015. A economia é estimada em ao menos R\$ 90 milhões com o aumento da taxa de inscrições, medidas contra faltas e mudanças no envio do cartão de inscrição.

O Ministério da Educação não vai mais tolerar os faltosos. A prática de valer da isenção, não participar da prova e no ano seguinte se inscrever gratuitamente novamente, não será tolerada. Este ano o MEC não vai negar nenhuma isenção, porém a partir do próximo ano a ação entra em vigor. No ano passado mais de 2,5 milhões de inscritos, quase 30% do total, se inscreveram e não compareceram. Do total, 65% eram isentos.

O ministro Renato Janine Ribeiro ressalta que a pasta não pode mais jogar fora 2,5 milhões de provas, como fez no ano passado. Ele ressalta que é muito papel, muita tinta e muito dinheiro público que poderia ser usado melhor.

Tudo indica que segundo o ministro Renato Janine Ribeiro, o plano de tirar o papel (impresso) do Enem e torná-lo digital é previsto e o Inep estuda a possibilidade da migração.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Enem tornou-se um campo de batalha política. As dificuldades logísticas que as primeiras edições do exame enfrentaram tornaram-se um a forma de expressar o apoio ao governo, minimizando-as ou de oposição, magnificando-as.

É importante ressaltar que a intenção da criação do exame *a priori* não é uma avaliação de sistema educacional, mas sim um exame individual, voltado àqueles que já concluíram ou estão concluindo o ensino médio.

O novo Enem foi adotado como critério de admissão em muitas universidades de prestígio. Diante disso vários aspectos de sua organização recebem por um lado elogios, mas também críticas e questionamentos. Assim refletir sobre ele hoje, é entender e ter capacidade de se posicionar acerca das controvérsias que o cercam. (Soares, 2013).

As formas de se atingir a democraticidade na educação via estratégias governamentais faz-nos perceber que fazer crescer os números de aprovados em Instituições de Ensino Superior, os números de estudantes que conseguem participar de um exame nacional, ou implementar uma mobilidade estudantil apenas aparente em nada condiz com democratizar o acesso à educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem: Documento Básico**. Brasília: MEC/Inep, 1998.

\_\_\_\_\_. **Enem: Relatório Pedagógico 1999**. Brasília: MEC/Inep, 1999.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: UnB, 2001.

INSTITUTO Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em 20 mai. 2015.

LEHER, Roberto. **ENEM: O que é comodificado é mercadoria**. Rio de Janeiro: ADUFRJ, 2009.

PRESOTTI, K. **Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na revista Veja (1998-2011)**. 2012. 186 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SHIROMA, Campos e Garcia. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Florianópolis: Perspectiva, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 20 de mai. 2015.

SOUSA, S. Z. L. de. **A que veio o Enem?** Revista de Educação AEC, O lugar do ensino médio na educação básica, Brasília, ano 28, n. 113, p. 53-60, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio: perspectivas de avaliação**. Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 99-110, jan./jun. 2011.

## **Perspectivas de atuação da supervisão escolar em Rondônia e a racionalidade comunicativa**

**LUZIA DORADO GUILHERME**

Mestranda do Programa Mestrado Acadêmico em Educação – UNIR-RO

### **RESUMO**

O presente estudo tem como finalidade analisar o conceito, a função e a prática de atuação da supervisão escolar no estado de Rondônia, identificando as atribuições que compete a este profissional na escola contemporânea. As pesquisas bibliográfica e documental realizadas entre maio e junho de 2016, evidencia que as transformações sociais e as novas formas de atuação do supervisor na escola estão convergindo para uma nova redefinição de profissional, ocasionadas pelo paradigma do professor reflexivo e pela racionalidade comunicativa no contexto escolar, em meio as transformações tecnológicas, econômicas, políticas e culturais que demandam um novo perfil de atuação e difusão do saber na denominada sociedade do conhecimento.

**Palavras-Chaves:** Função, Supervisão Escolar, Racionalidade Comunicativa.

### **Perspectives of performance of supervision in school and Rondônia rationality communicative**

### **ABSTRACT**

This study aims to analyze the concept, function and practice of school supervision operations in the state of Rondonia, identifying the tasks Racing this professional in contemporary school. The bibliographical and documentary research carried out between May and June 2016, shows that the social changes and new forms of supervisor in school activities are converging to a new redefinition of professional, caused by the reflexive teacher paradigm and the communicative rationality in the school context amid the technological, economic, political and cultural changes that require a new profile of activities and dissemination of knowledge in the so called knowledge society.

**Keywords:** Function, School Supervision, Communicative Rationality.

### **INTRODUÇÃO**

Diante dos atuais desafios que perpassam a educação escolar brasileira e rondoniana em função do reconhecendo do paradigma, segundo o qual o professor constrói conhecimento a partir da análise e reflexão sobre sua prática, e em decorrência da existência nos sistemas de ensino do Brasil e as diversas nomenclaturas para denominar o profissional que atua na área de supervisão educacional, a saber: supervisor escolar; supervisor educacional; coordenador pedagógico e supervisor pedagógico, todos atuando e executando suas funções de maneira semelhante e de acordo com as exigências locais.

Este estudo foi realizado com o objetivo de refletir sobre o conceito, a função e prática de atuação da supervisão escolar no estado de Rondônia; identificando as atribuições que compete a este profissional para responder os seguintes questionamentos: a) Quais são as premissas que servem de base ao trabalho da supervisão? b) Qual o objeto de trabalho do supervisor escolar? c) O que determina o saber-fazer do supervisor(a) escolar, a fim de realizar

concretamente as suas tarefas? d) Qual é o papel do supervisor escolar supervisor(a) dentro da escola contemporânea para garantir um trabalho eficiente e conjunto com os professores?

Convém, no entanto esclarecer que a escolha em utilizar a nomenclatura “supervisor (a) escolar”, neste trabalho dar-se pelo fato de que a formação profissional em supervisão escolar tem respaldo legal, conforme o artigo 64 da atual LDB 9394/96 que prevê:

Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL,1996).

De acordo com as configurações que retratam o movimento docente e suas implicações encontra-se a coordenação pedagógica e o papel de atuação do coordenador pedagógico, como uma forma de redefinir a identidade e atribuições do supervisor escolar. Nessas condições é necessário frisar que uma das atribuições do supervisor escolar é o trabalho de coordenar os aspectos pedagógicos dos estabelecimentos educacionais, embora em alguns estados brasileiros a nomenclatura supervisor escolar cedeu espaço ao coordenador pedagógico, no caso do Estado de Rondônia permanece a nomenclatura supervisor(a) escolar com atribuições pertinentes ao do coordenador(a) pedagógico(a) nos demais estados brasileiros.

Facilmente se presume que a terminologia coordenador é usada de forma diferenciada de supervisor, em alguns sistemas de ensino, mais com o objetivo de definir cargos do que estipular funções. Assim, os termos supervisor escolar ou coordenador pedagógico podem significar a mesma coisa ou o exercício das mesmas funções ou, ainda, funções bem diferentes, conforme a organização no qual este profissional se insere.

No estado de Rondônia, por exemplo, existem as duas funções, a saber: o Coordenador (a) Pedagógico(a) que atua nas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) sendo responsável pelo acompanhamento das atividades de um grupo de escolas, as quais ele visita regularmente e presta assistência técnico-pedagógica; e o Supervisor(a) Escolar, que atua diretamente nas escolas, cuja função é acompanhar, assessorar, avaliar as atividades pedagógico-curriculares e prestar assistência pedagógico-didática aos professores, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos.

A pesquisa desenvolveu-se através de estudos bibliográficos e documentais referentes a temática da supervisão em âmbito educacional fundamentada nos aportes teóricos de Alarcão (2001), Alarcão e Tavares (2003), Nérici (1973), Nogueira (2000), Rangel (2000), Saviani (2003), e os documentos legais de âmbito estadual: a Portaria nº 3.832/2015 – SEDUC/RO; Portaria 0522/2014 - SEDUC/RO, Lei 3.018/201, Lei Complementar nº 680/2012; e a Portaria 436/2010 - SEDUC/RO.

Iniciaremos nosso estudo abordando o conceito de supervisão, assim como seus diferentes níveis e seu objeto de estudo para melhor entendimento da prática supervisora e atuais perspectivas de atuação na escola contemporânea.

## **1 Conceitos, objeto e níveis da ação supervisora**

É sabido que nenhum indivíduo, nenhum povo, nenhum momento histórico vive e sobrevive sem um conjunto de conceitos que signifique a sua forma de existência e sua ação. Entretanto, os conceitos são produzidos socialmente e consolidados historicamente, e que os papéis sociais são os comportamentos socialmente esperados de indivíduos e grupos em uma

determinada posição de status. E o exercício desses papéis sociais não pode ser analisado separadamente das posições de status com as quais se relacionam.

Desse modo explanaremos os conceitos atribuídos a supervisão de acordo com Saviani (2003), Rangel (2000), Alarcão (2001), Alarcão e Tavares (2003).

Etimologicamente a palavra supervisão vem do latim SUPER, que significa "sobre", mais - VISIO, "visão". Ou seja, uma atribuição à "super visão" de alguém ou de alguma coisa. Segundo Saviani (2003), a supervisão consiste em uma ação de velar sobre alguma coisa ou sobre alguém, a fim de assegurar a regularidade de seu funcionamento ou de seu comportamento.

Pode-se entender que para o autor a supervisão é um conjunto de esforços no sentido de oferecer orientações aos professores. Além disso, investe na melhoria do ensino para incentivar os docentes na seleção e revisão dos objetivos educacionais, os procedimentos didáticos e os modos de avaliar o trabalho escolar.

Rangel, (2000) considera que o termo supervisão é abrangente,

Na supervisão o prefixo 'super' une-se à visão para designar o ato de 'ver' o geral, que se constitui pela articulação das atividades específicas da escola. Para possibilitar a visão geral, ampla, é preciso 'ver sobre; e é este sentido de 'super', superior, não em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo, de visão, para que o supervisor possa 'olhar' o conjunto de elementos e seus elos articuladores. (RANGEL,2000, p.76)

De acordo com a autora "supervisão" encaminha o sentido de visão "sobre", necessária a todas as atividades a serem supervisionadas, constituída pela articulação entre atividades específicas que se desenvolvem na escola.

Alarcão e Tavares (2003) propõem nove (categorias e conceitos) cenários supervisivos, que coabitam e não devem ser entendidos enquanto compartimentos estanques, a saber: Imitação artesanal, Aprendizagem por descoberta guiada, Behaviorista/Comportamentalista, Clínico, Psicopedagógico, Pessoalista (Personalista), Reflexivo, Ecológico, Dialógico.

No entanto nos atentaremos aos três últimos:

(VII) o cenário reflexivo – assenta num saber contextualizado e dinâmico, que emerge da reflexão sobre a prática e em que o supervisor promove a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência multifacetada. (Shön, in Alarcão e Tavares, 2003);

(VIII) o cenário ecológico – que considera "as dinâmicas sociais e, sobretudo a dinâmica do processo sinérgico da interação entre o sujeito e o meio que o envolve". (Alarcão, in Rangel, 2001,19); e (IX) o cenário dialógico – que realça a análise dos contextos, antes da do professor, valorizando o "papel da linguagem no diálogo comunicativo, na construção da cultura profissional e no respeito pela alteridade assumida na atenção a conceder à voz do outro e na consideração de supervisores e professores como parceiros na comunidade profissional". (Alarcão, in Rangel, 2001,19)

Entende-se que os contextos escolares não são espaços sociais neutros, mas sim espaços de construção de identidades onde se manifestam relações sociais de poder que favorecem e/ou dificultam a legitimação das desigualdades sociais, compreende-se que a prática reflexiva é necessária para auxiliar o/a supervisor(a) a reconhecer as implicações políticas e ideológicas da sua atividade profissional. E por acreditar, que o supervisor deve estar sempre atualizado e aberto às inovações de uma sociedade contemporânea, que se volta para um mundo globalizado.

Se faz necessário compreender que a dinâmica escolar, seu processo de desenvolvimento e atuação no mundo estão hoje, intimamente relacionados à atuação desse profissional frente aos meios tecnológicos e informacionais que circundam o atual contexto educacional, e o fator primordial na esfera educativa está associada ao diálogo.

Diante do exposto fica evidente que dialogar sobre a linguagem e o significado atual em que a educação se apresenta é fundamental para se compreender o verdadeiro papel dos interesses da sociedade, das pessoas, da sensibilidade, dos sentimentos, dos valores, do espaço e do momento histórico se torna a mola propulsora para o desenvolvimento de grupos organizados socialmente. Com intuito de realizar atividades desejáveis para a escola, tendo o/a supervisor(a) como mediador(a) do processo educativo, cultivando um maior grau de interatividade com os profissionais que compõem escola, no sentido de exercer uma liderança afetiva de comunicação clara e aberta entre os agentes educativos.

De acordo com estes conceitos pode-se inferir que durante muito tempo a ação tecnocrata da escola furtou um tempo precioso do supervisor(a) escolar, confiando-lhe ao preenchimento de papéis e ao controle rigoroso dos professores. Cabia ao supervisor (a) controlar os passos do professor através de fichas de acompanhamento que pouco estavam relacionadas com o avanço pedagógico, mas sim, com o controle das ações do professor que pouco podia ousar, pensar, agir e repensar.

É contra esta visão estigmatizada e fragmentada, que atualmente os supervisores tentam superar, considerando seu papel na escola essencial na construção de uma escola reflexiva e na formação em serviço, tornando-se “sujeito criador de condições de aprendizagem e desenvolvimento profissional”. (ALARCÃO, 2004, p. 65)

Desse modo, quando nos propomos a explorar a respeito ao conceito da supervisão é imprescindível, que tenhamos bem claro o objeto do seu estudo, visto que o supervisor e o professor são profissionais distintos que atuam em uma mesma escola, com objetos de estudos diferentes, que se complementam e se convergem para um mesmo propósito. Nessa perspectiva o supervisor deve superar os impasses de significados negativos impostos à palavra supervisão ou à prática da supervisão, transcendendo as concepções de controle, poder e assessoramento.

Essa forma de trabalho por parte do supervisor permite a abertura de caminhos alternativos que identificam uma relação recíproca em busca à qualidade educativa e ao seu objeto de trabalho. Nesse sentido, o objeto específico da supervisão na escola é a organização do trabalho pedagógico, ao lado dos professores e da gestão escolar, a supervisão atua na unidade escolar, à luz do sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Por este motivo o/a supervisor(a) não pode permanecer alheio aos procedimentos didáticos e metodológicos, pois estes compõem o pedagógico, interferindo diretamente no ensino. Sendo assim, o supervisor é o sujeito que deve sempre criar entre os membro da escola um processo dialógico que permita repensar as ações educativas em um movimento constante de recriação e reinvenção do processo pedagógico.

Ressalta-se que quando falamos em supervisão, é preciso situá-la quanto ao nível e ao âmbito de sua ação. A supervisão da qual abordarmos neste tópico diz respeito, a que se realiza na escola, integrada a uma equipe docente, com âmbito na ação didática e curricular, que inclui ações de natureza pedagógica e administrativa, embora apresente nomenclaturas diferentes conforme, a seguir: Supervisão Escolar, Supervisão Pedagógica e Supervisão Educacional, no qual o trabalho da supervisão transcende o administrativo e o pedagógico para a educação e a constante busca pela superação dos conhecimentos e dificuldades existentes envolvendo os serviços de instâncias intermediárias e centrais e da política da educação.

## **2 Função e atuação supervisora na rede estadual de Rondônia**

Segundo Libâneo (2001) “é ilusório, crer que a ideia da educação como fator central do novo paradigma produtivo e do desenvolvimento econômico tenha um sentido democratizante”. E não se pode mais ignorar as conexões entre educação, política e economia, o que tem caracterizado a subordinação da educação à economia e ao mercado com mínimas preocupações em relação a desigualdade social.

O fato da educação estar suscetível as normas econômicas não significa que ela seja totalmente submissa a elas. Pois, conforme Freire (2004,) “o ato de educar não é neutro, é crítico, político e filosófico”, e da mesma maneira que as diferentes relações de uma sociedade influenciam a educação, por ela é possível formar cidadãos conhecedores do processo histórico, científico, econômico, cultural e social para transformarem a sociedade de acordo com o seus interesses e necessidades.

Em suas pesquisas Saviani (2003) conclui que a Supervisão em Educação é entendida como uma função educativa. Como tal tem ela a característica técnico-política de instrumentalizar o povo para determinados fins de participação social. Dependendo da perspectiva de quem educa, tal instrumentalização leva a uma participação que pode ou não estar de acordo com os interesses do povo.

Entretanto, a grande maioria dos supervisores não se dá conta desta realidade, nem mesmo de que cumpre uma função política. Como afirma Nogueira, (2000, p. 29)

[...] se o supervisor não se dá conta de que cumpre uma função política, tampouco tem consciência de qual função é essa e, menos ainda, sabe explicitá-la... e, é em geral, apenas a função técnica a que aparece implícita e explícita nos discursos dos supervisores quer os que enfatizam os métodos, que os que priorizam os conteúdos. E que restringir a função técnica aos procedimentos, estratégias, recursos (em detrimento dos conteúdos) pode ser uma forma de dissimular as contradições e de voltar-se para os interesses dominantes.

A função do supervisor no contexto histórico educacional é, e sempre foi essencialmente política, e não técnica com tem sido veiculada. Mesmo quando ela se apresenta com a roupagem da técnica está cumprindo basicamente, sua função política, porque sua ação implica num exercício de tomada de decisões, embora essas sejam apenas ao nível da execução da realidade.

Sob o pretexto de modernização propagada para justificar as razões da existência e da ação do/a supervisor(a) ocultam-se os reais interesses políticos vinculados à sua existência. A própria definição, utilização e veiculação de dada técnica, está condicionada a interesses políticos. A veiculação do trabalho técnico como apolítico é essencialmente política. Assim, quanto mais a ação supervisora exerce sua ação pedagógica acobertada pela técnica, mais ela é política.

Entretanto, a mudança na prática da supervisão ainda está por ser feita e seu novo lugar de transformador, por ser conquistado. Para isto, ter clareza das suas posições políticas e educativas é fundamental para que se transforme em sujeito do seu processo histórico e contribua para que se procedam as transformações que o atual momento requer.

Segundo Nérici (1990) a função supervisora dentro da escola foi mudando de inspeção, controle e monitoramento para um trabalho que busca liderança no processo educativo e a superação da tarefa fiscalizadora. E classifica-as em fases, a saber:

1-Fiscalizadora: nessa fase, a supervisão confunde-se com a inspeção escolar, visto que sua atuação estava mais preocupada com o cumprimento de prazos e leis.

2- Construtiva: supervisão orientadora – que dá a ideia de preocupação com o trabalho de orientação dos professores, corrigindo falhas que pudessem apresentar e orientando-os sobre os procedimentos considerados mais adequados.

3- Criativa: é a fase ‘atual’ [...] em que a supervisão se separou definitivamente da inspeção escolar, caminhando na direção do aperfeiçoamento das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. (NÉRICI, 1990, p.89)

Nestas condições se faz necessário que o supervisor(a) compreenda e ultrapasse a percepção da escola brasileira, inclusive rondoniana, na sociedade capitalista, visualizando situá-la no contexto de uma nova sociedade, a partir daí compreender as possibilidades de transformação que ele deve assumir como um supervisor(a) – educador(a).

Para Rangel (2011), o núcleo central da função supervisora na escola encontra-se no estudo e na coordenação das atividades educativas. Alarcão (2001) expressa que o supervisor não é apenas um controlador, mas sim um coordenador, um profissional que faz a leitura da escola em mundo globalizado. Já Almeida e Soares (2010) indicam que o trabalho do supervisor na instituição escolar está relacionado à formação continuada do professor, ao planejamento escolar, à avaliação e a gestão democrática.

Constata-se que as autoras comungam do mesmo ideal de atributos que devem ser o alicerce para que a função supervisora possa satisfazer os anseios de uma escola contemporânea capaz de delinear mudanças significativas, necessárias e comprometida com a formação cidadã.

Passaremos agora, a explicar sobre a função supervisora em âmbito estadual, a qual tem suas atribuições norteadas pelos seguintes dispositivos legais: a Portaria nº 3.832/2015 – SEDUC/RO que regulamenta a operacionalização da formação continuada e/ou atividades independentes no âmbito das escolas estaduais de ensino, a Portaria 0522/2014 - SEDUC/RO que dispõe sobre o Projeto Pedagógico, Sistema de Avaliação, Horário de Planejamento entre outros, o Referencial Curricular, publicado em 2013, como marco histórico da Educação do Estado de Rondônia, a Lei 3.018/2013 que institui a Gestão Democrática na Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia, a Lei Complementar nº 680 de 07 de setembro de 2012 que dispõe sobre a instituição, implantação e gestão do plano de carreira, cargos e remuneração dos Profissionais da Educação Escolar Básica do Estado e a Portaria 436/2010 - SEDUC/RO que dispõe sobre as atribuições e competências do supervisor escolar na rede estadual de ensino.

A seguir, elencamos alguns tópicos da Portaria 0436/2010 que indicam as atribuições/competências do/a Supervisor(a) Escolar:

Elaborar plano de ação do Serviço de Supervisão Escolar;  
Elaborar em conjunto com a direção, orientação educacional, secretaria escolar e demais segmentos da escola, documentos relacionados ao processo educativo escolar, observando as legislações pertinentes e o Projeto Pedagógico da Escola;  
Coordenar as atividades de planejamento e avaliação do currículo da unidade escolar, realizadas com a participação de todo corpo docente;  
Elaborar, implementar, acompanhar e avaliar projetos de caráter técnico-pedagógico em co-participação com os demais profissionais envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem, tomando por base o diagnóstico das necessidades da escola;  
Orientar, coordenar e acompanhar o corpo docente quanto:  
a) Ao planejamento de ensino;  
b) A elaboração de planos de recuperação;  
c) A utilização de métodos e técnicas;  
d) A dinamização de recursos didáticos;  
e) Ao sistema de avaliação do processo de ensino e da aprendizagem;  
Dinamizar atividades que propiciem a formação continuada dos profissionais envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem;

Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do currículo em entrosamento com a Direção da escola e a equipe gestora;  
Acompanhar, controlar e avaliar a execução do planejamento didático em cada período letivo avaliando seu rendimento, detectando suas falhas e promovendo meios para correção das mesmas;  
Implementar, desenvolver e avaliar em trabalho co-participativo os projetos oriundos das esferas Federal/Estadual/Municipal;  
Coordenar no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional docente;  
Dar suporte pedagógico ao professor por meio de metodologia e estratégias diferenciadas e adequadas aos alunos de necessidade específica (SEDUC, 2010).

Nota-se que a distinção de papéis que outrora fora atribuída ao Supervisor(a) Escolar, não condiz com a realidade atual pelo qual a sociedade rondoniense vem tentando redefinir no seu campo educacional. Na busca dessa reconstituição de identidade da supervisão rondoniana muito mais do que a nomenclatura, deve-se primar pelo significado que tal identidade deve exercer em nível de liderança e condução dos trabalhos pedagógicos de uma escola. É preciso superar a fragmentação, pois, se vive novas formas e novas relações de produção de conhecimento que de certo modo, condicionam e motivam profundas transformações sociais alterando e redefinindo a educação.

A atribuição de significados relevantes a cultura experienciada a cultura formal através dos acontecimentos do dia a dia na cidade, na escola, na família, na sociedade, nos meios de comunicação e informação disponíveis para que se construa gradativamente o conhecimento com significados e intervenções educativas na dilatação da capacidade cognitiva através das diferentes formas de mediação. Que conforme pesquisadores e estudiosos indicam que o grande desafio é a construção e reconstrução do currículo em conjunto. Este entendido como processo de construção social e não mais com o viés de uma prática neutra e ingênua.

O currículo, compreendido não como conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora da experiência humana, mas como uma construção cultural, impõe ao supervisor uma nova profissionalidade, compreendida como processo dialógico de construção da identidade. Essa nova construção de identidade se refere à sua participação na discussão do currículo e na formação interdisciplinar dos estudantes.

Tal desafio coloca o/a supervisor(a) na perspectiva do “aprender a aprender”, como condição básica para sua permanência como profissional da educação, no intuito de atender duas vertentes: a científica e a social. Seja por meio de dispositivos legais, cursos de especialização ou através de programas de educação continuada, o trabalho do Supervisor(a) Escolar é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço.

Pois, segundo a Portaria 522/2014/SEDUC/RO é de competência ao supervisor(a) escolar de acordo com o Artigo 6º, “orientar aos professores na definição e/ou elaboração dos instrumentais para a realização do planejamento, da avaliação da aprendizagem, dentre outros; [...]”.

A legislação estadual indica que o/a supervisor(a) deve ter sua função e atuação voltadas exclusivamente, ao fazer pedagógico, caracterizando-o como um auxiliar e promotor da coordenação das atividades do processo pedagógico e de sua atualização pelo estudo e prática dos professores.

Portanto, para a Secretaria Estadual de Educação a atuação do supervisor escolar deve estar articulada ao fazer pedagógico e desenvolvida no espaço escolar da qual a principal

atribuição acerca do papel do supervisor escolar é colocar-se inteiramente como elo na concretização do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, planejamento e execução de ações dialogadas e programadas com os demais profissionais, é que o que nortearão e sustentarão a forma de atuar do/a supervisor(a) no ambiente escolar, contribuindo na efetivação do processo de ensino-aprendizagem de professores e estudantes.

Com base neste exposto cabe a escola, enquanto instituição responsável pela socialização do saber, e a Secretaria Estadual de Educação fortalecer os processos de formação, trabalho e comunicação visando criar progressivamente uma nova cultura de interação entre docentes e supervisores escolares na Rede Estadual de Rondônia, que estimule e assegure oportunidades de formação e avaliação contínuas das práticas, a mobilização do coletivo docente em favor de um projeto educacional comum, norteado pelas competências básicas que a sociedade do conhecimento precisa e que a preparação para o trabalho pedagógico requer sob o viés da racionalidade comunicativa, o qual abordaremos no próximo tópico.

### **3 Práticas e perspectivas na ação supervisora**

Para estabelecermos um panorama atual do novo contexto de atuação supervisora, em virtude das condições emergentes na sociedade contemporânea, das inovações tecnológicas e as exigências de mercado de trabalho que sugerem aos profissionais de educação uma renovação permanente de suas práticas, sendo esta considerada um requisito imprescindível para o desenvolvimento do trabalho. Neste caso, a organização escolar se apresenta e se diferencia das demais organizações sociais, dadas as especificidades e peculiaridades do trabalho pedagógico que tem como sujeito o ser humano, meio e fim de suas atividades, estando envolvida em um processo de constantes mudanças e redefinições.

Destacamos como uma das especificidades do trabalho pedagógico o papel do(a) supervisor (a) escolar a questão das crenças, valores e atitudes na atuação profissional são elementos essenciais na (re)construção de uma nova perspectiva de atuação do supervisor escolar, que segundo os autores: Tardif, (2012) Nóvoa (2000) e Vasconcelos (2002) encontram-se pautados na prática do desenvolvimento profissional, indagação e a reflexão que permite perspectivas de atuação de profissionais produtores de saber e de saber-fazer que devem ser o alicerce de sua formação e permear sua atuação.

No entanto, não se pode esquecer-se que a racionalidade define-se pela relação dos meios –e dos fins, ou seja, pela organização de meios adequados para atingir determinados fins ou pela escolha entre alternativas estratégicas com vistas à consecução de objetivos. E é justamente o que Habermas (1989) busca, superar o conceito de racionalidade instrumental, ampliando o conceito de razão, para o de uma razão que contém em si as possibilidades de reconciliação consigo mesma: a razão comunicativa.

Mas, como essa racionalidade comunicativa pode ser materializada no trabalho de atuação da supervisão? E o que discutiremos a seguir, segundo o pensamento de Habermas.

Enquanto a racionalidade instrumental demanda êxito em intervir no mundo, visto como soma de tudo o que ocorre, e precisa ser controlado, através da capacidade de lidar com informações, o uso comunicativo decorre de um saber proposicional concretizado por atos de

fala. Essa razão comunicativa permite o consenso, a troca de convicções que asseguram a unidade do mundo objetivo e a intersubjetividade do contexto em que vivem.

O uso e o entendimento depende dessa objetivação dependem da prática comunicativa cotidiana que se estabelece no contexto do mundo da vida que [os falantes], neste caso na comunidade escolar, e o uso comunicativo, que problematiza o mundo em função da necessidade de reconhecer as situações em sua objetividade, tendo em vista o entendimento entre sujeitos capazes de linguagem e de ação. Ou seja, docentes, discentes e equipe gestora e administrativa convivem e interagem através de relações e situações que permitem aos sujeitos envolvidos no processo educativo posicionar-se, aceitando ou recusando pretensões para validarem os discursos que se apresentam.

Percebe-se que as atividades desenvolvidas por alguns supervisores ainda estão baseadas num modelo voltado para a racionalidade instrumental - o controle e a produtividade do ensino, no qual sua função consiste apenas na fiscalização da qualidade da tarefa educativa, resumindo-se a tarefas burocráticas. No entanto, é pela linguagem que passam as marcas de poder que nos permitem interpretar os sentidos subjacentes às relações supervisivas, caracterizando-as como colaborativas, reflexivas, e potencializadoras de aprendizagens que são compartilhadas intersubjetivamente.

Nessa perspectiva, a supervisão precisa ser entendida em toda a sua amplitude desde a interação no planejamento do currículo até a execução, com tudo que representa a dinâmica do processo educativo. O supervisor deve ter clareza sobre a forma como os seres humanos estabelecem as relações interpessoais no trabalho, ao mesmo tempo que amplia os espaços de comunicação e interação entre os sujeitos, conferindo-lhe um caráter científico à função supervisora, caracterizando-a como ação crítica, analítica e objetiva da educação. Em busca da realização de um trabalho coletivo voltado à formação do indivíduo que se pretende e se deseja formar em prol da transformação da sociedade.

Um dos mecanismos que fazem parte da ação supervisora está o Projeto Político Pedagógico (PPP) que assume uma importância significativa pela abrangência do foco de atuação do supervisor junto à comunidade escolar. Pois, o PPP é uma das principais oportunidades para a construção de uma unidade de ação entre os agentes educativos. Considerando os procedimentos do seu processo de elaboração, tendo como um dos princípios básicos que é a participação da comunidade escolar nos diferentes momentos de discussão e decisão sobre a escola real e as ações necessárias para se chegar à escola ideal.

Nesse sentido Veiga (2005, p. 13) destaca:

[...] todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias as escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

É sob esta ótica que o PPP se torna um espaço privilegiado de atuação do supervisor frente aos dilemas do cotidiano escolar. Uma das suas atribuições nesse processo é a coordenação das discussões, das análises e das decisões do grupo. Ao realizar esse trabalho, é importante que o supervisor tenha clareza das intencionalidades ideológicas que estão por detrás da elaboração de projetos como esses. Todavia, dependendo da maneira como coordena as discussões, reflexões e decisões pode se direcionar para tipos de diferentes projetos, e não o projeto político pedagógico.

Enfim, as transformações em curso impulsionaram avanços científicos e tecnológicos, assim como novos processos de produção e novas ações por parte dos educadores, mas também pode provocar o aumento da distância social, econômica e cultural entre os indivíduos. Por isso a escola não pode mais ser considerada isoladamente de outros contextos e outras mediações. Pois, existe um novo cenário educacional e curricular que vem sendo construído com as recentes transformações sociedade. Isso implica dizer que a sociedade se desvela, na sua complexidade e desafia a escola e o currículo a conceber uma racionalidade flexível ao atual momento. Nessa perspectiva pós-moderna há, portanto que considerarmos a implantação de uma cultura organizacional de solidariedade e tolerância que venha ocupar os espaços educativos dentro e fora da escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante as novas estruturas e perspectivas do trabalho da supervisão na escola, pretendeu-se abordar os aspectos que devem permear e instigar o trabalho do/a supervisor(a) escolar com vista as funções exercidas pelo/a supervisor(a) escolar que sempre tiveram e mantiveram um cunho político, embora não reconhecida pela maioria dos supervisores. Ao mesmo tempo em que amplia-se os espaços de comunicação e interação entre os sujeitos, conferindo-lhes um caráter científico à função supervisora, caracterizando-a como ação crítica, analítica e objetiva da educação. Em busca da realização de um trabalho coletivo voltado à formação para a cidadania dos agentes envolvidos.

Na realidade se faz necessário ao supervisor(a) compreender e ultrapassar a percepção da escola rondoniana na sociedade capitalista, visualizando situá-la no contexto de uma nova sociedade. A partir daí compreender as possibilidades de transformação que ele deve assumir como um supervisor(a) –educador(a). Pois, o/a supervisor(a) escolar enquanto mediador(a) do processo de formação em serviço, problematizador(a) da prática pedagógica e organizador(a) de situações favoráveis ao crescimento profissional deve estar atento as necessidades do contexto em qual está inserido.

Essas alternativas trazem como foco que o trabalho de formação é tanto individual quanto coletivo, e para contribuir com o aperfeiçoamento profissional de cada professor e ao mesmo tempo ajudar a constitui-los, enquanto grupos, o papel do/a supervisor(a) é mediar à relação professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem, acolher o professor e sua realidade. No entanto algumas das dificuldades encontradas na área de supervisão são a falta de compreensão da função pelo profissional e pelos demais envolvidos, a qual impede que o/a supervisor(a) desempenhe suas reais atribuições dentro da escola, ou seja, existe uma multiplicidade de tarefas, linguagens e significados para este profissional.

A mudança na prática da supervisão ainda está por ser feita e seu novo lugar de transformador, por ser conquistado. Para isto, o profissional “supervisor(a)” deve ter clareza das suas posições políticas e educativas, sendo fundamentais para que se transforme em sujeito do seu processo histórico e contribua para que se procedam as transformações necessárias a escola contemporânea. Através da relação estabelecida entre os atores, que não estaria relacionada aos interesses individuais e particulares, mas estaria relacionada a uma prática que levasse em consideração os interesses de todos. Defendendo uma política de descentralização de poder e de legitimidade de ação, que promove uma prática que se desenvolva pelo diálogo e se fortaleça pelo ambiente inerente à comunidade.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2007. p.11-55.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. **Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Almedina, 2003.

CARAPETO, N. S. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica – princípios e práticas**. São Paulo: Papyrus, 2001. p. 81-101.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

NÉRICI, I.G. **Introdução à supervisão escolar**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

NOGUEIRA, Martha G. **Supervisão Educacional: a questão política**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica – princípios e práticas**. São Paulo: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_ et al. **Nove olhares sobre a supervisão**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

RONDÔNIA. Governo do Estado de. **Decreto nº 20.070**, 24 de agosto de 2015. Institui Programa de Parceria Educacional Estado-Município para universalizar o atendimento do Ensino Fundamental. Porto Velho. 2015.

RONDÔNIA. Governo do Estado de. **Lei 3018/2013**, 17 de abril de 2013. Institui a Gestão Democrática na Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia. Porto Velho. 2013.

RONDÔNIA. Governo do Estado de. **Lei Complementar nº 680**, de 7 de setembro de 2012. Dispõe sobre a instituição, implantação e gestão do plano de carreira, cargos e remuneração dos Profissionais da Educação Escolar Básica do Estado. Porto Velho. 2012.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N.S.C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SEDUC. Secretaria Estadual de Educação. **Portaria 0522/2014**. Porto Velho. 2014.

SEDUC. Secretaria Estadual de Educação. **Portaria 0436/2010**. Atribuições e competências do supervisor escolar na rede estadual de ensino. Porto Velho. 2010.

SEDUC. Secretaria Estadual de Educação. **Referenciais Curriculares Ensino Fundamental**. Porto Velho.2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves (Org.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2005.

## **O MPE-RO como intérprete e vigilante das demandas sociais: a comunicação para a cidadania**

**PROF. DR. JOSÉ LUIZ AIDAR PRADO**

Programa de Mestrado Acadêmico em Comunicação e Semiótica – PUC-SP

**PROF<sup>a</sup>. MS. LARISSA ZUIM MATARÉSIO**

Mestre em Comunicação e Semiótica – PUC-SP/UNIRON

### **RESUMO**

Este trabalho teve como objetivo analisar as práticas do Ministério Público do Estado de Rondônia (MPE-RO) como intérprete e vigilante das demandas sociais nesse estado da Região Norte do Brasil. Como objeto, as articulações discursivas foram investigadas a fim de apreender os modos como esse órgão se dirige ao seu público-alvo na condução da defesa da cidadania. Por meio do estudo etnográfico e pela observação participativa entre o dia 9 de julho e 14 de agosto de 2015, analisou-se como o órgão atua enquanto mediador da defesa social, por meio do atendimento ao público e com acompanhamento e resolução de problemas sociais. Ainda na abordagem etnográfica, a pesquisa qualitativa investigou os modos como os cidadãos têm acesso ao MPE-RO, e se, a partir dele conseguem atingir seus direitos sociais como prevê a Constituição Federal/1988. Por isso, a justificativa para os estudos encontrou-se na necessidade de conhecer como o órgão realiza o seu contrato de comunicação com o cidadão, levando em conta que o órgão é o enunciador/mediador das práticas discursivas, e essas são o objeto do discurso no *locus* onde se instaura. Para as análises foram colhidos os materiais de comunicação do MPE com os cidadãos locais, no site institucional, no Facebook e em noticiários jornalísticos. Dentro do contexto jurídico tomaram-se, principalmente, a CF/88 algumas legislações infraconstitucionais e os documentos institucionais do ministério.

**Palavras-chave:** Articulações Discursivas, Defesa da Sociedade, Cidadania, Ministério Público do Estado de Rondônia, Etnografia.

### **The MPE-RO as interpreter and vigilant of social demands: communication for citizenship**

#### **ABSTRACT**

This theses aims to analyze the practices of the Prosecutor's Office in the state of Rondônia – MPE-RO as an interpreter and vigilante of the social demands in this state that is located in the north of Brazil. As an object of study, the discursive articulations were researched in order to apprehend the methods that this judicial body directs itself to its target audience regarding the defense of citizenship. Through an ethnographic study and by participant observation, analyzed how the judicial body acted while mediator/defender of Social Defense, by means of public attendance and on monitoring and resolution of social problems. Also, working with the ethnographic approach of research, the qualitative research, looked into how the citizens have access to the Mp, and if by these means they can achieve their social rights as laid down in the Federal Constitution. Therefore, the justification to this work is found in the need to know how MPE-RO realizes its contract of communication with the citizen, taking into account the the judicial body is the enunciator/mediator of the discursive practices and that these are the object of the discourse in the place where it is installed. MPE-RO communication materials were collected with the local citizens, in the institutional website, in their Facebook page, and in the news, etc. In the legal context we used mainly the Federal Constitution of 1988 and some infra-constitutional and the institutional documents of the ministry.

**Keywords:** Discursive Articulations, Defense of Society, Citizenship, Prosecutor's Office in the state of Rondônia, Ethnography.

## **INTRODUÇÃO**

É nítido na realidade brasileira, principalmente no século XXI, o destaque que a sociedade vem dando para a defesa da cidadania, para a participação dos cidadãos nas tomadas das decisões políticas, para a luta pelos direitos. Todavia, essas ações cidadãs são cada vez mais exploradas nos discursos teóricos, porque na prática são esquecidas, ou quando a sociedade quer colocá-las em prática é impedida por mecanismos de repressão policial, intransigência pelas diferenças ou pelo poder estatal. Assim, parte da população consciente com relação à prática cidadã ouve, lê, discute, quer agir, participar em busca de seus direitos, mas boa parcela de suas reivindicações não é atendida por parte dos governos, que centraliza o poder de decisão e não escuta as vozes sociais.

Nesse sentido, se analisarmos a fundo como os direitos e as reivindicações dos cidadãos são vistos nessa realidade que impossibilita ecoar essas vozes, pode-se averiguar que o modelo participativo exigido na Constituição Federal – CF/1988 e demais documentos infraconstitucionais, ainda caminha a passos lentos, especialmente quando se trata de conferir aos cidadãos os direitos sociais (a saúde, moradia, educação, alimentação, o trabalho, a Previdência Social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados), também previstos na CF/1988, presentes nos artigos 6º e 7º, e muitas vezes não atingidos plenamente, por causa da ausência de políticas públicas que possam concretizá-los, ou outras vezes pelos desvios de recursos financeiros comandados pelos grupos dos crimes organizados (danos ao patrimônio público e improbidade administrativa), que praticam a corrupção.

Por isso, é preciso compreender as complexas relações que colocam em conflito os centros constituidores da defesa da sociedade com as ausências de políticas públicas, haja vista que sem políticas públicas que possam orientar a defesa da cidadania ocorre uma pluralidade de centros negativos, alguns manipulatórios, que não visam ao bem-estar da sociedade, pois os interesses são voltados, em muitos casos, para os desvios de recursos públicos e práticas individualistas ocasionando choques sociais.

Nessa perspectiva, como objeto dos nossos estudos, as práticas discursivas do Ministério Público do Estado de Rondônia (MPE-RO) foram investigadas a fim de apreender os modos como esse órgão se dirige ao seu público-alvo na condução da defesa da cidadania interpretando as demandas sociais e atuando como um vigilante, que se posiciona estrategicamente na sociedade. Por meio do estudo etnográfico e pela observação participativa, no período entre 9 de junho e 14 de julho de 2015, a finalidade foi analisar como atua enquanto mediador/defensor, por meio do atendimento ao público, com acompanhamento e resolução de problemas sociais e combate à corrupção.

A abordagem etnográfica e a observação participativa possibilitaram o acompanhamento das práticas discursivas realizadas pelo MPE-RO, cujo objetivo é fazer com que os cidadãos alcancem o que lhes é de direito.

Tal acompanhamento deu-se pelas notas informativas da instituição publicadas no site institucional e na imprensa estadual e, singularmente, pela pesquisa etnográfica. Nesse caso, a pesquisa desenvolveu-se pelo contato com alguns servidores, e a partir daí elaboramos o relatório final, que nos permitiu relacionar os discursos das promotorias e seus respectivos Centros Operacionais com a prática da linguagem do Ministério Público enquanto constituidor da defesa da sociedade local, portanto, em busca dos direitos sociais tais como previstos no instrumento constitucional e demais legislações do órgão. Além disso, durante a pesquisa sobre as práticas discursivas do MPE-RO com seu público, foi possível identificar as necessidades dos cidadãos e conferir que os seus direitos não são plenamente atingidos de acordo com os documentos analisados.

Com isso, a reflexão sobre esse fato voltou-se, primeiramente, ao entendimento de que os direitos constam nos discursos políticos e jurídicos, e, todavia, não são colocados em prática.

Em segundo lugar, que os cidadãos são aqueles que sofrem as consequências negativas, no que tange aos seus direitos, porque muitas vezes os recursos que seriam destinados a fins sociais acabam desviados, afetando a todos. E em terceiro, que o MPE-RO é um órgão importante também atuando como vigilante, apesar das dificuldades ou limitações, no combate aos desvios de recursos públicos (corrupção), no combate à falta de gerenciamento administrativo público e outras ações de improbidades, e que por meio dele os cidadãos ainda podem recorrer para solucionar os problemas decorrentes da falta do acesso aos seus direitos sociais. A partir dessas reflexões, o relatório gerado serviu também para analisar como o MPE-RO realiza seu contrato de comunicação com os cidadãos desamparados, mais especificamente àqueles atingidos pela falta de atendimento dos direitos de saúde (medicamentos, especialidades médicas, equipamentos públicos de saúde etc.); meio ambiente (acesso à terra, moradia, recuperação de áreas ambientais, correção do solo) e acesso à informação (ouvidoria). Assim, com a abordagem etnográfica de investigação junto ao MPE-RO, a pesquisa qualitativa realizada durante as diligências externas interessou-se pelos modos a partir dos quais os cidadãos têm acesso ao MP, e, conseqüentemente, nos perguntamos se a partir desses modos os cidadãos conseguem acesso aos seus direitos sociais como preveem alcançar.

Como sistema de significação, o órgão passou a ser visto na pesquisa como mediador/interlocutor entre as estruturas sociais de direito e a ação humana. A busca pelos atores sociais: recepcionistas, promotores, ouvidor, servidores da ouvidoria, servidora da promotoria de meio ambiente, assistente social, os quais se manifestaram durante a pesquisa, possibilitaram-nos conferir que há o contrato de comunicação do MPE com o cidadão que o procura; entender esse contrato é o que nos motivou a eleger as práticas discursivas do MPE-RO para as análises, com a finalidade de conferirmos, através dos seus modos discursivos, se a defesa da sociedade prevista no estatuto institucional condizia com os discursos dos seus agentes sociais.

## **1 MPE-RO: demandas e realidades sociais no *locus* da significação**

Para entender como o MPE-RO atua, é preciso contextualizá-lo geopoliticamente; assim como o estado, o MPE-RO conta com apenas 35 anos de existência. Por isso mesmo, existem poucos estudos sobre eles. Rondônia faz fronteira com Mato Grosso, Amazonas e Acre, além do país vizinho, a Bolívia. Há na sua região extensa faixa percorrida pelos rios Guaporé, Mamoré e Madeira, pertencentes à Bacia do Amazonas.

A partir de 1988, com a nova Constituição Federal, as funções dos ministérios públicos brasileiros foram ampliadas e eles se colocaram em defesa dos direitos de qualquer cidadão, ou seja, indistintamente de credo, raça, gênero, idade, orientação sexual etc. O MP é definido pela Constituição como instituição permanente, essencial à função jurisdicional do estado, fazendo a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis (artigo 127 da CF (EC nº 19/98 e EC nº 45/2004)). Atua em várias áreas da demanda social, como na defesa dos direitos do consumidor, meio ambiente, idosos, pessoas com deficiência, e também com relação à saúde, educação, transportes e em outros temas que atinjam o direito coletivo.

Enquanto tal, o MPE é uma das unidades mínimas do Capítulo III – do Poder Judiciário, no *locus* Rondônia, que, ao aceitar o que já é constituído para si, tem sua natureza institucional diferente, por exemplo, do Ministério Público Federal, que, embora tenha características similares, atua de outro modo e em outra esfera no mesmo lugar.

O MPE-RO instalou-se no município de Porto Velho – capital de Rondônia, no dia 22 de dezembro de 1981, com a assinatura da Lei Complementar (LC) 41, que extinguiu o território federal de Rondônia e criou o estado de Rondônia. O artigo 27 da LC 41 estabeleceu que o Ministério Público fosse organizado na forma da legislação estadual, possuísse 22 unidades

espalhadas pelos municípios do estado, atuando em prol dos movimentos sociais e populares. Em outras palavras, durante a sua criação, Rondônia viu-se na necessidade de acatar os requisitos das funções essenciais à justiça da CF/88 (Cap. III) com a criação do Ministério Público Estadual para atender às demandas sociais da sua população; mas não somente solicitou – exigiu sua Constituição para tal finalidade, porque as demandas populares do estado de Rondônia, naturalmente dadas as suas características socioculturais e geográficas, não seriam as mesmas dos demais estados da Federação. Afinal, é nesse terreno que o MPE-RO tenta fazer acontecer a “defesa da sociedade” para a qual se constituiu, com o objetivo do estabelecimento da defesa da Ordem Jurídica, do Regime Democrático de Direito. Portanto, trata-se de “missões que inspiraram o Ministério Público do Estado de Rondônia”, por meio das suas promotorias, cada qual com suas finalidades institucionais<sup>21</sup>.

Entende-se por defesa social, ou da sociedade, o conjunto de mecanismos coletivos, públicos e privados, para a preservação da justiça e dos direitos. A defesa é do Estado e das garantias constitucionais, simultaneamente, e ocorre em três vertentes: a garantia dos direitos individuais e coletivos, a segurança pública e o enfrentamento de calamidades.

Por isso, a população do estado, quando precisada, leva sua reclamação para o MPE-RO a fim de que suas demandas sociais possam ser interpretadas e atendidas ou quando não atendidas, dadas as limitações institucionais do MP, seja orientada para buscar em outros órgãos públicos os seus direitos constitucionalmente garantidos, haja vista ser essa a finalidade do órgão: atuar em defesa dos cidadãos e como vigilante do lugar onde se constitui.

No entanto, quando o contrato de comunicação entre o MPE-RO e a população não é firmado, como nos casos em que o órgão não pode assisti-la juridicamente, a falta de assistência é sentida pela população rondoniense e com isso pode-se gerar uma fronteira interna dividida, considerando o que Laclau expõe “como dicotomização do espectro político local através da emergência de uma cadeia de equivalência de demandas não atendidas” (LACLAU, 2013, p. 124).

É sabido que muitas demandas sociais solicitadas pelos cidadãos rondonienses não são respeitadas e/ou atendidas, como no caso do problema de trânsito de Porto Velho (fig. 1), cujo conjunto de reivindicações partiu da população residente na cidade e dos motoristas que trafegam nas suas vias públicas. Tem-se aqui um dos grandes desafios sociais que a população enfrenta, causador de muitas mortes e traumas ortopédicos, pelos quais, e por isso mesmo, passou a ser exigida a correção por parte da população junto ao poder público, como pode ser observado no discurso do vereador e no noticiário do G1-Rondônia:

A população nos cobra diariamente por melhorias na nossa cidade, e estamos trabalhando para que elas aconteçam. Ao desviar de um buraco na via, o motorista muitas vezes precisa entrar na contramão, colocando em risco a vida dos outros condutores e, principalmente, de pedestres, diz Orleans. (disponível em: <http://www.jornalrondoniense.com.br>. Acesso em 22 abril 2016).

As demandas sociais, como educação, saúde, transporte público, segurança, podem ser demandas isoladas e particulares de um indivíduo, sendo denominadas de “*demandas democráticas*” (LACLAU, 2013, p. 124). Por exemplo, a denúncia de violência contra mulheres. Apesar de ser uma demanda recorrente, já que os índices de crimes contra as mulheres são altos no País, cada caso é um caso, com suas particularidades. Ou então, quando uma criança não consegue vaga em algum colégio do ensino infantil e os pais buscam ajuda para matriculá-la.

Mas podemos ter uma pluralidade de demandas que, por meio da sua articulação de equivalências, constitui uma subjetividade social mais ampla. Essas demandas serão

---

<sup>21</sup> Disponível em: <http://www.mp.ro.gov.br/web/caop-cidadania/apresentacao> Acesso em 24 de março de 2016.

denominadas “*demandas populares*”. Segundo Laclau, essas demandas são importantes porque vão definir a constituição do povo como ator histórico potencial, haja vista que o embrião do populismo é justamente “uma articulação equivalente das demandas, que possibilitam a emergência do povo”. (2013, p. 124).

## 2 O discurso do Ministério Público do Estado de Rondônia e seus significantes

As práticas discursivas do MPE-RO vêm sendo analisadas como objeto de discurso, levando em conta que o órgão é o intérprete/mediador desse objeto. São as ações do Ministério Público do Estado de Rondônia que formam o objeto de discurso, aqui colhidas no site, no Facebook, em noticiários jornalísticos etc.

Para Laclau, o “discurso é o terreno primário de constituição da objetividade como tal, pois o essencial é o complexo de elementos no qual as *relações* cumpram um papel constitutivo” (2005, p. 68). Assim, “o mundo dos objetos é ‘sempre já significação’, porque é por meio da mesma que temos acesso à materialidade do mundo” (BURITY, 2010, pp. 19-20).

Para entendermos as práticas discursivas do MP – construídas sob a égide da “defesa da sociedade” –, é preciso compreender que dentre os elementos para o alcance dessa defesa encontra-se o empoderamento dado aos cidadãos rondonienses, para que eles possam se mover nas complexas relações que os colocam em conflito com os seus direitos sociais, como, por exemplo, a possibilidade de procurar o MP a fim de denunciar os descasos dos governos quando esses direitos forem atingidos, e, conseqüentemente, prejudicando-os.



**Figura 1.** Marca do MPE-RO: Ministério Público do Estado de Rondônia – *em defesa da sociedade*<sup>22</sup>.

O significado de defesa da sociedade está em relação com o elemento denúncia trazido pela população, porque a sociedade pode denunciar, tendo em vista a sua condição de poder, atendendo ao texto constitucional: a soberania é do povo (art. 3º da CF/88), e esta soberania se relaciona com os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil; logo, com a proposta de defesa da sociedade e vigilância do MPE-RO:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação.

Sobre “defesa da sociedade”, recai, também, o significante “cidadania”, tal como significado no Art. 1º da CF/88: soberania, dignidade humana. Portanto, o discurso de “defesa da sociedade” é o seu terreno primário, tendo em vista a própria linguagem do órgão nessa orientação. A defesa da sociedade só existe dentro do discurso do MPE-RO que a torna possível, pela equivalência que ela tem em relação aos laços integradores cunhados nos artigos 1º e 3º, acrescidos do artigo 5º (todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza), e dos direitos sociais presentes nos artigos 6º e 7º (saúde, moradia, educação, alimentação, o

<sup>22</sup> Disponível em: <http://www.mpro.mp.br/#> Acesso em 20 de março de 2016.

trabalho, a Previdência Social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados), significantes da Constituição Brasileira de 1988.

A defesa do MPE-RO junto à sociedade rondoniense, atrelada a todo esse aparato constitucional em prol dos cidadãos é importante, porque é sabido que existem outros problemas de notoriedade nacional que esfacelam o Estado Democrático de Direito, como, por exemplo: a prostituição infantil, a violência contra a mulher, o alto índice de acidentes de trânsito, o aumento dos casos de doenças tropicais, o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>23</sup>; problemas esses que, contrários ao idealizado ao redor do signficante cidadania, colocam os cidadãos em situação de desigualdades sociais: consequências das más gestões dos governos estadual e municipais, atrelados ao descaso com a coisa pública e com os direitos sociais.

O sentido de defesa da sociedade passa a ser determinado por sua relação com os artigos da CF/88 conforme mencionados anteriormente, para que possa colocar as práticas discursivas a favor da sociedade rondoniense. Daí as suas práticas discursivas exercendo enfrentamento a todo tipo de governabilidade que constrói os discursos/práticas prejudiciais aos cidadãos (sociedade indefesa e sem direitos).

Os elementos que constroem o discurso do MP, a fim de dar o devido direito de poder ao cidadão – para que ele venha a denunciar os desmandos ou práticas de descasos do Estado, buscar e ter acesso à justiça, como ainda a participar da gestão pública, conduz à cidadania. Assim, o órgão passa a ser o interlocutor dos cidadãos em busca de seus direitos sociais, porque esses são pertinentes no interior do discurso institucional; daí as práticas discursivas do Ministério Público se articularem a partir do ponto nodal “defesa da sociedade”. Nessa direção, as demandas democráticas dos cidadãos se tornam demandas populares, defendidas nas ações públicas coletivas do MPE-RO. Consequentemente, a defesa é aqui diferenciada de situações que conduzem a sociedade a se sentir falsamente protegida/defendida, como no caso da defesa por meio dos armamentos; ou ainda, defesa da escola pública: tem-se a escola, mas não se tem a merenda, os professores, a qualidade de ensino. Não adianta haver a defesa sem as mínimas condições para a sua realização plena. A defesa tem de ir até o ponto em que não sejam feridos os direitos dos cidadãos.

### **3 As práticas discursivas do MPE-RO na realidade de Rondônia**

Conforme apresentado na subseção anterior, o sentido de algo é sempre determinado por sua relação com outros elementos do discurso. “Dentro de uma situação na qual vários elementos são articulados, constrói-se temporariamente o sentido” do discurso (BURITY, 2008).

Um bom caso para as análises são os momentos políticos, tendo em vista que a cada período eleitoral são divulgados elementos os mais diversos que compõem as propagandas em prol do modelo signficante de direitos, como o da educação para todos e com qualidade social.

O modelo político defensor da educação já existe na Constituição de 1988 e em outros documentos infraconstitucionais, como a Lei nº 9.294/96 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB), o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE). Mas há casos em que o modelo político disposto legalmente não é cumprido, como ocorrido em Cabixi, município distante 641 quilômetros da capital rondoniense, em que foi necessária a atuação do MPE-RO, onde o ensino médio de obrigatoriedade no sistema público não estava sendo oferecido conforme os requisitos da LDB:

---

<sup>23</sup> O IDEB do Estado de Rondônia é de 4.7 segundo dados disponíveis em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1169997> Acesso em 29 set 2014.

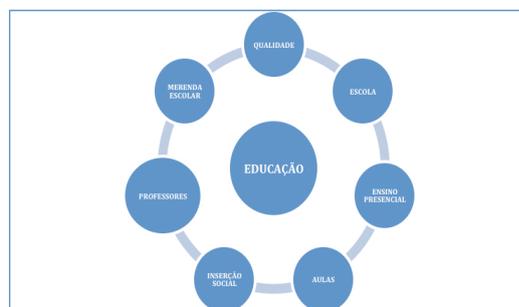
O Ministério Público do Estado de Rondônia, por meio da Promotoria de Justiça de Colorado do Oeste, protocolou ação civil pública no Judiciário, com pedido de liminar, para que o Estado de Rondônia suspenda as aulas de ensino médio por meio de ensino a distância na Escola Planalto São Luiz, situada no Distrito Planalto no município de Cabixi, até que sejam preenchidos todos os requisitos exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – credenciamento junto ao Ministério da Educação e instalação de local adequado –, retomando de imediato as aulas regulares presenciais.

Em Cabixi não se cumpria o modelo político educacional previsto na Lei 9.394-96 – LDB e por isso, o Ministério Público questionou esse não cumprimento e passou a exigir que a lei fosse atendida. A exigência partiu do protocolo da ação civil pública no Judiciário, através da Promotoria de Justiça de Colorado do Oeste, com pedido de liminar, para que o Estado de Rondônia suspendesse as aulas de ensino médio, por meio da modalidade à distância, na Escola Planalto São Luiz.

O discurso do Ministério Público – defesa da sociedade – é posto em ação a partir do momento em que o órgão intervém sobre o problema, por meio da promotoria relacionada ao Caop-Educação:

O Centro de Apoio Operacional de Defesa dos Usuários dos Serviços de Educação - CAOP Educação é órgão auxiliar da atividade funcional do Ministério Público, destinado a oferecer suporte e apoio técnico - jurídico aos órgãos de execução, na defesa do Direito à Educação. (MPE-RO. CAOP Educação<sup>24</sup>).

Desse modo, o MP é convocado a atuar quando o que está previsto na legislação não está sendo colocado em prática, ferindo, em consequência, os direitos dos cidadãos. É pertinente o seguinte gráfico:



**Gráfico 1.** Significante educação e seus elementos, segundo o Caop-Educação

No gráfico 1 encontramos uma totalidade de elementos ideais à educação com qualidade social, conforme esquema do MPE-RO. O poder público de Cabixi descumpru o que a lei previa no modelo, levando o MP a: “Suspender as aulas de Ensino Médio por meio do ensino a distância na Escola Planalto São Luiz [...] até que sejam preenchidos todos os requisitos [...]”.

Por outro lado, é necessário apontar uma contradição na prática discursiva do MPE-RO quando manda “suspender as aulas”. Lembremos que a suspensão das aulas também acarreta danos ou prejuízos à educação, tendo em vista que sem as aulas os alunos sofrerão déficits no processo ensino-aprendizagem, os professores deixarão de trabalhar, o poder público não poderá descontar os dias parados na folha de pagamento de professores, de técnicos educacionais e de outros servidores contratados para exercerem suas funções no planejamento escolar, gerando com isso danos ao erário por uma ação paga e não executada. Não parece razoável afastar os alunos das salas de aula em virtude de um ato administrativo impróprio e

<sup>24</sup> Disponível em: <http://www.mpro.mp.br/web/caop-educacao>. Acesso em 2/fev/2016.

sem relação com os elementos ideais à educação com qualidade social. Se essa irregularidade se arrastar por meses, a argumentação do MP não estará condizente com a defesa da sociedade, pois os alunos da referida escola estariam sem seus direitos educacionais atendidos.

Esse julgamento contra a prática discursiva do MPE-RO é justificável, neste momento, porque se entende que as aulas poderiam continuar até que houvesse a solução do problema do ensino oferecido na modalidade a distância. Subentende-se aqui que o MPE-RO se pautou na Lei nº 9.394/96, sem se atentar a outro dispositivo infraconstitucional no tocante à modalidade a distância para o Ensino Médio, que possa vir a ser oferecido em regiões distantes dos grandes centros, com poucos professores e com população com insuficiência de escolarização, conforme exarado por meio do Parecer CNE/CEB nº 5/97, de 7 de maio de 1997.

Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União deverão: [...] II – prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados.[...].  
Art. 80. O Poder Executivo incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação para sua implementação caberão aos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. Diante desse dispositivo, o CNE, visando orientar os sistemas de ensino no período de transição entre o regime anterior e o que se institui na nova LDB, exarou o Parecer CNE/CEB nº 5/97, de 7 de maio de 1997. Quanto à consulta formulada, reitera-se a orientação já emitida pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, sobre educação a distância, no Parecer CNE/CEB nº 5/97.

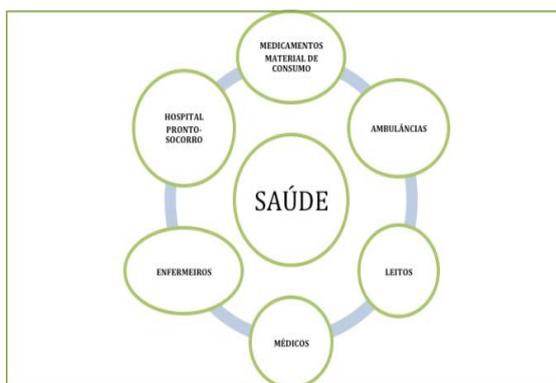
Trazemos agora para as nossas análises outro problema, diversas vezes divulgado em nível nacional pela imprensa: o descuido da saúde pública pelos poderes estadual e municipais, em Rondônia. As práticas discursivas tomadas para os estudos recaem sobre os casos de saúde da capital (Porto Velho), a fim de atender reiteradas denúncias por parte da população, dos órgãos de saúde pública e pelo próprio MP.

A capital do estado conta com o hospital e pronto-socorro João Paulo II para atender à população local, com cerca de 470 mil habitantes<sup>25</sup>, e casos graves das cidades do interior. Esse equipamento público de saúde é foco de irregularidades envolvendo falta de leitos e insalubridade. Quer dizer, o discurso sobre o direito à saúde existe, mas atua somente como um ideal, e em decorrência disso o MPE-RO é convocado a intervir nas práticas do hospital, exigindo as qualidades positivas previstas para a saúde, a fim de solucionar o impasse da falta de atendimento público e digno aos cidadãos rondonienses.

Para a promotoria da Saúde representada pelo Caop-Saúde, temos o seguinte gráfico:

---

<sup>25</sup> Dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=110020&search=rondonia|porto-velho|infograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria> Acesso em 29 set 2014.



**Gráfico 2.** Significante saúde e seus elementos segundo o Caop-Saúde

Com esse movimento do MP, vemos como ele é capaz de contribuir para a melhora da saúde; a partir daí a identidade do órgão é constituída como proposta nos seus documentos institucionais:

Centro de Apoio Operacional da Saúde – Caop-saúde, criado por meio da Resolução nº 003/2011 – PGJ, é órgão auxiliar da atividade funcional do Ministério Público, que atua oferecendo suporte e apoio jurídico aos órgãos de execução.

Estão entre as principais funções do Centro de Apoio da Saúde:

- promover a articulação, integração e intercâmbio entre os órgãos de execução, inclusive para efeito de atuação conjunta ou simultânea, quando cabível;
- acompanhar as políticas nacional e estadual referentes à área da saúde, realizando estudos e oferecendo sugestões às entidades públicas e privadas com atribuições no setor;
- prestar auxílio aos órgãos de execução do Ministério Público, por sua solicitação, na instrução de procedimentos na área respectiva;
- remeter informações técnico-jurídicas aos órgãos de execução;
- elaborar e implementar os planos, programas e projetos da saúde, em conformidade com as diretrizes institucionais fixadas;
- desenvolver estudos e pesquisas, criando ou sugerindo a criação de grupos e comissões de trabalho;
- cooperar na realização de cursos, palestras e outros eventos, visando à efetiva capacitação dos órgãos de execução;
- promover a uniformização de procedimentos e atuação dos órgãos de execução, sem caráter vinculativo, elaborando instruções, estudos, roteiros de atuação, manuais e pareceres em geral. (MPE-RO. Caop-Saúde. Disponível em: <http://www.mpro.mp.br/web/caop-saude/apresentacao>. Acesso em 2/fev/2016)

Para o representante/delegado do MPE-RO (Promotoria de Justiça da Saúde) há desgaste tanto da equipe médica do pronto-socorro quanto dos pacientes, pela falta de planejamento de parte dos gestores do interior do estado, ao não promoverem a saúde pública local para os seus cidadãos. Entendemos que em defesa da sociedade, o MPE-RO pode agir como mediador nesses municípios na tentativa de amenizar o problema da falta de planejamento na área da saúde.

A promotora de Justiça da Saúde, Rosângela Marsaro Protti, afirma que o encaminhamento de pacientes do interior, sem planejamento, impõe grande desgaste tanto à equipe médica do pronto-socorro quanto aos próprios pacientes, que precisam aguardar no local a vacância de leito para sua internação ou são obrigados, ainda, a permanecer dentro das ambulâncias.<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Idem.

No entanto, nem sempre é possível fazer cumprir o previsto na lei e nos modelos politicamente corretos. Isso pode ser visto quando o MP justifica e aceita, por meio da Promotoria da Saúde, a prática do hospital em atender seus pacientes dentro das ambulâncias. Assim, procura na ação da administração hospitalar do João Paulo II enunciar para o destinatário (população de Rondônia – pressupomos) que: “Apesar da lotação do hospital estar além de sua capacidade física, os pacientes estavam sendo atendidos e medicados pela equipe médica” (...). Com essa prática discursiva, o MPE-RO diverge da sua constituição jurídica, pois, em vez de defender a construção de novos leitos, aceita a prática do hospital de atender os pacientes dentro de ambulâncias. Por um lado, não há leitos no hospital (injustiça contra os cidadãos), e por outro, os pacientes estavam sendo atendidos mesmo sem leitos hospitalares (direito à saúde – justiça) no interior de um veículo. O MP com essa prática deixa de atender à demanda popular: saúde para todos com dignidade humana.

Nas inspeções realizadas pela equipe da Promotoria de Saúde, verificou-se que apesar da lotação do hospital estar além de sua capacidade física, os pacientes estavam sendo atendidos e medicados pela equipe médica, sem registro de falta de material de consumo ou medicamentos<sup>27</sup>.

Relacionados a essas graves ocorrências apresentadas acima, há ainda os casos de corrupção, fontes dos problemas nos setores da saúde, da educação, nos investimentos destinados às melhorias das cidades desde infraestrutura: pontes, viadutos, asfaltamento, construção de moradias etc., até desvios vultosos de recursos públicos destinados ao narcotráfico e empresas “fantasmas”.

Assim, em que pesem os problemas decorrentes dessas graves ocorrências, o MPE-RO tem buscado, por meio de ações afirmativas judiciais, mecanismos práticos na tentativa de corrigi-los, como pode ser analisado na prática da Promotoria de Justiça do município de Cerejeiras.

O Ministério Público do Estado de Rondônia, por meio da Promotoria de Justiça de Cerejeiras, ingressou com ação de improbidade administrativa contra o prefeito de Corumbiara, Deocleciano Ferreira Filho, e o secretário municipal de Educação à época, Hélio José Silva, por utilizarem seis ônibus escolares, sem autorização legal, para transportar eleitores nas eleições para administrador dos Distritos de Alto Guarajus e Vitória da União ocorridas em maio de 2013<sup>28</sup>.

Promotora de Justiça ingressa com ação contra prefeito de Corumbiara (...).” Os ônibus escolares foram adquiridos com verbas do Fundo Nacional da Educação (Fundeb) e somente poderiam ser empregados no transporte de alunos da rede municipal em assuntos ligados à educação. E, mesmo após o fiscal do Fundeb em Corumbiara alertar o prefeito sobre a proibição, ele se negou a cumprir a resolução federal que regula o uso dos ônibus e ordenou que os motoristas transportassem os eleitores.<sup>29</sup>

O foco das atenções do MPE incide sobre o conjunto de mecanismos públicos e coletivos, uma vez que executa ações práticas voltadas à cidadania e as garantias constitucionais a toda população do Estado de Rondônia, como a segurança e o combate à corrupção. A prática discursiva do MPE-RO, em vista da liberdade, da segurança da população e do combate à

<sup>27</sup> Disponível em: <http://www.jornalrondoniavip.com.br/noticia/mp-realiza-inspecoes-no-joao-paulo-ii-e-sugere-medidas-para-amenizar-superlotacao-no-hospital,saude,29477.html>. Acesso em 20/mar/2016.

<sup>28</sup> Disponível em: <http://www.mp.ro.gov.br/web/guest/noticia/-/ver-noticia/28551?redirect=/web/caop-ppa/home#.VvQxuOIrJdh>. Acesso em 23 mar 2016). Acesso em 24 de março de 2016.

<sup>29</sup> Idem.

corrupção, é articulada com as práticas do Grupo de Atuação Especial de Combate ao Crime Organizado (Gaeco).

A própria denominação do Grupo causa estranheza, posto que exista no meio social certo receio às palavras “crime organizado”. Afinal, trata-se dos crimes cometidos contra o patrimônio público, muitas vezes retirando recursos financeiros destinados ao atendimento de necessidades e de direitos sociais, causando danos irreversíveis aos municípios, estados e ao País.

Dessa maneira, de forma mais sistemática, os elementos que corroboram para a constituição do discurso e das práticas contra a corrupção se relacionam com aqueles dos discursos e práticas contra os crimes organizados. Corrupção e crime organizado conforme as análises e apontamentos do MPE-RO são os piores entraves ao amplo espaço do social. A defesa da sociedade praticada pelo Ministério Público do Estado de Rondônia incide nos temas previstos na Constituição: cidadania, soberania, direitos sociais de um lado, e de outro com práticas discursivas específicas para o combate à corrupção.

Segundo essa perspectiva, as promotorias em defesa dos direitos sociais, cidadania, soberania etc. ocupam posições diferentes no interior da instituição, porque têm características que lhes são específicas. De seu lado, a promotoria de combate à corrupção necessita ultrapassar as fronteiras internas do MPE-RO e ir ao encontro de outras promotorias de combate à corrupção e ao crime organizado espalhado pelo país. No entanto, isso não significa que ambas estejam desconectadas do ponto nodal – defesa da sociedade. As promotorias são equivalentes, não na medida em que elas compartilham uma propriedade positiva particular, mas, crucialmente, na medida em que todas elas têm um inimigo comum, a corrupção.

Tornemos mais empírica a ideia com as práticas do grupo. Para que o Gaeco possa atuar em defesa do patrimônio público e da probidade no âmbito do MPE-RO, o grupo deve constar nos documentos legais do ministério, e isso acontece por meio do Centro de Apoio Operacional da Defesa do Patrimônio Público e da Probidade Administrativa (Caop-PPA). O site do Ministério Público divulga constantemente as ações do Centro, visando informar ao cidadão sobre as práticas de corrupção que lesam o patrimônio do estado e sobre as medidas tomadas a fim de desconstruir os discursos antagônicos e/ou os atos corruptivos – interferências comprovadas e impeditivas para a execução das ações públicas em benefício de cidades, estados e País.

O Gaeco atua nessa direção, pois, diferentemente das demais promotorias, mantém relações com os demais grupos de combate ao crime organizado no Brasil. As práticas do Gaeco-RO são executadas em âmbito nacional e convergem com os outros, porque contêm elementos identitários (defesa do patrimônio público e da probidade administrativa, diretrizes institucionais fixadas, promotorias de Justiça etc.) que são acoplados por apresentarem características similares, de maneira que possam atender aos mesmos objetivos:

Aprimorar a atuação do Ministério Público de Rondônia na defesa do patrimônio público e da probidade administrativa, por meio de elaboração e execução de planos, programas e projetos para a área, em conformidade com as diretrizes institucionais fixadas;

Estimular a integração e o intercâmbio entre os órgãos de execução (Promotorias de Justiça) que atuem na área da defesa da probidade, para o enfrentamento com sucesso das hipóteses de corrupção e improbidade, fomentando a troca de experiências e criando procedimentos uniformes de atuação;

Cooperar na realização de cursos, palestras e outros eventos, visando à efetiva capacitação dos órgãos de execução da defesa da probidade;

Articular a integração entre o Ministério Público de Rondônia, por meio de parcerias e trabalhos de rede de cooperação, com os setores público, privado, sociedade civil organizada e comunidade em geral, objetivando a defesa da probidade;

Colaborar com entidades públicas e privadas em campanhas educativas.

Estabelecer intercâmbio com entidades ou órgãos públicos ou privados que atuem em áreas afins, para obtenção de elementos técnicos especializados necessários ao desempenho de suas funções;  
Sugerir a realização de convênios e zelar pelo seu cumprimento;  
Divulgar as atribuições e as atividades do Ministério Público em encontros com segmentos da sociedade [...].<sup>30</sup>



**Figura 2.** Representação do Gaeco-MPE/RO.

Fonte: <http://www.mp.ro.gov.br>

Uma política requerida para tal fim diante do contexto da corrupção em níveis nacional e estadual tem sido construída em torno da tentativa de diminuir ou impedir os desvios de recursos públicos e, em torno da articulação dos Gaeco a fim de amenizar as práticas de desgovernos infringindo os direitos dos cidadãos. Exemplo dessa articulação é encontrado a despeito da liminar de 7 de março de 2016, onde o MP de Rondônia determina o afastamento do prefeito do município de Costa Marques, por ato de improbidade administrativa consistente em deixar de prestar contas do Poder Executivo relativas ao período do seu exercício.

O Ministério Público do Estado de Rondônia, por meio da Promotoria de Justiça da Comarca de Costa Marques, obteve liminar no Judiciário para determinar o afastamento do prefeito do município de Costa Marques, Francisco Gonçalves Neto, por ato de improbidade administrativa consistente em deixar de prestar contas do Poder Executivo relativas ao exercício do ano de 2014 no valor de R\$ 25.348.962,79. A sentença determina ainda que, após o afastamento das funções de prefeito, deve ser imediatamente empossada na chefia do Poder Executivo de Costa Marques a vice-prefeita, Maricélia Aragão, permanecendo no cargo até a conclusão da ação. A determinação também é no sentido de que o presidente da Câmara de Vereadores de Costa Marques tem o prazo de 24 horas para adotar as providências necessárias ao afastamento do prefeito e à posse da vice-prefeita.

O descumprimento da decisão acarretará multa diária e pessoal ao descumpridor, seja ele o requerido, o presidente da Câmara ou a vice-prefeita, no valor de R\$ 1.000,00, até o limite de R\$ 20.000,00. Ainda cabe recurso da decisão. Fonte: Ascom-MP.

Disponível em: <http://www.mpro.mp.br/web/guest/noticia/-/ver-noticia/28540?redirect=/web/caop-ppa#.VvRn9-IrJdg>. Acesso em 24 mar 2016.

Outro caso da prática de combate à corrupção ocorrido em Rondônia, de notoriedade midiática estadual, foi deflagrado no dia 18 de março de 2016. Nesse ocorrido, o MPE ofereceu denúncia contra os envolvidos na chamada “Operação Perfídia”.

O Ministério Público do Estado de Rondônia, por meio do Centro de Atividades Extrajudiciais (Caex), do Grupo Especial de Combate ao Crime Organizado (Gaeco) e da Promotoria de Justiça de Buritis, ofereceu denúncia ao Judiciário nesta sexta-feira, 18 de março, contra 35 envolvidos na Operação Perfídia.

Entre os denunciados estão o ex-prefeito do município de Buritis, Antônio Corrêa de Lima, e seis vereadores, já afastados do cargo pela Câmara Municipal da cidade, que

<sup>30</sup> Disponível em: <http://www.mpro.mp.br/web/caop-ppa/atribuicoes>. Acesso em 20/mar/2016.

vão responder pelos crimes de formação de organização criminosa, peculato, corrupção ativa e passiva e fraude licitatória.

A Operação Perfídia foi deflagrada em março de 2015 pelo Caex/Gaeco e pela Promotoria de Justiça de Buritis com apoio da Delegacia Regional de Ariquemes-RO e do Departamento de Polícia do Interior da Polícia Civil do Estado de Rondônia (DPI). Foi resultado de uma investigação que levou à descoberta do chamado “mensalinho” na Câmara de Vereadores de Buritis, fraudes licitatórias e irregularidades no fornecimento de peças para veículos em órgãos públicos municipais, notadamente as Secretarias Municipais de Obras e de Educação.

O esquema envolveu o ex-prefeito do município, vereadores, funcionários e empresários dos municípios, cujo prejuízo ao erário, devidamente apurado, foi de mais de R\$ 1 milhão.

Fonte: Ascom MPRO.<sup>31</sup> (grifos nossos)

A realidade da Operação Perfídia corrobora para apreendermos os sentidos da corrupção na complexidade social brasileira, tendo em vista a prática do “mensalão”, conhecido esquema de compra de votos de parlamentares no Brasil, divulgado pela mídia, no início de junho de 2005, que na particularidade de Rondônia assumiu a denominação de “mensalinho”. Assim, o social nada mais é do que o *locus* da irreduzível tensão entre o que o MPE-RO defende – a sociedade, e os agentes corruptos. É nesse *locus* que surgem as práticas antagônicas: de um lado a sociedade exigindo os seus direitos, e o MPE a defendendo, e de outro aqueles que praticam a corrupção e destroem os direitos da maioria.

Nesse *locus* da irreduzível tensão: sociedade *versus* corruptos, a identidade do MP é construída na defesa da primeira, levando em conta os significantes privilegiados da CF/88: os direitos sociais (educação, moradia, saúde, transporte, segurança etc.), cidadania e justiça. Enquanto significantes hegemônicos, estes estruturam, como pontos nodais, o conjunto da formação discursiva do Ministério Público do Estado de Rondônia.

Por isso, para apreender os modos como o órgão tratou desses desmandos, desenvolvemos a pesquisa etnográfica, com a finalidade de primeiro identificarmos as demandas não atendidas, para em um segundo momento conferirmos como o MP defendia, agia e vigiava os direitos sociais dos demandados. A partir desse estágio, a pesquisa realizada nos chamou a atenção para uma realidade, os direitos deixam de ser uma questão apenas documental e entra no campo jurídico por meio de instauração de ações civis públicas, porque há, infelizmente, o surgimento das tensões entre os direitos dos cidadãos com os interesses particulares.

Compreendemos a respeito dessa tensão que os problemas de comunicação também emergiram no contexto histórico, porque muitas vezes não ocorreram interlocuções necessárias com os grupos interessados na formulação dos projetos para o desenvolvimento socioeconômico local. Os discursos os quais propunham a inspirar confiança/credibilidade, para o bom atendimento às demandas das pessoas, que seria de se esperar na situação e/ou momento público e político, não foram colocados em primeiro plano por outros órgãos e governos. O capital comunicacional evidenciou-se por padrões hierárquicos governamentais e empresariais. As interações comunicativas presentes nesse estabelecimento hierárquico não se pautaram nas diferenças dos grupos, nos problemas sociais em diferentes contextos, como indígenas, ribeirinhos, vizinhança, comunidade. A discussão dos problemas da região da Amazônia, onde se localiza o estado de Rondônia, em contextos organizacionais atenderam à economia, ao capital, aos empreendimentos internacionais. A vigilância do MPE-RO nessa realidade é sumariamente importante aos cidadãos menos favorecidos. Para esses cidadãos,

---

<sup>31</sup> Disponível em: <http://www.mpro.mp.br/web/guest/noticia/-/ver-noticia/28613?redirect=/web/caop-ppa/home#.VvRkNuIrJdg>. Acesso em 24/mar/2016

muitas vezes, é o MP seu defensor, porque é ele que tem a capacidade de interpretar e gerenciar as suas demandas sociais.

Na perspectiva dos estudos dos discursos, o que se observou ainda é que os valores imanentes nos Centros de Apoio: saúde, educação, meio ambiente e combate à corrupção, complementam as ações do MPE-RO com o propósito da prática cidadã em defesa social. Esses valores do mesmo modo são formulados na comunicação como condição para os cidadãos exercerem a participação de modo democrático, denunciando, exigindo, buscando seus direitos, visando à *mediação*; que significa dizer “uma configuração especial nos modos de prática cidadã, autônoma e dialógica”, conseqüentemente, o MP interpretando essa comunicação tal qual essa formulação passa a realizar as suas atribuições. Por isso, ao produzir discurso de acordo com as suas funções e colocar ao alcance da sociedade onde se insere e, ao mesmo tempo interpretar o fenômeno de representação da cidadania, é uma prática articulatória do MP que forma uma complementaridade discursiva por um todo social.

Portanto, desse aporte o estudo se voltou para a comunicação cidadã, modelo de comunicação que não deva ser facultativa, mas reconhecida na confiança, na cooperação, no apoio às mobilizações, no engajamento e nas ações coletivas, ao atendimento das necessidades dos cidadãos, tais como: saúde, educação, proteção do meio ambiente, desenvolvimento regional com qualidade social, melhores condições de vida, etc.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa buscou se concentrar na comunicação para a cidadania e daí como o Ministério Público do Estado de Rondônia – MPE-RO, por meio dessa comunicação, passou a ser o intérprete e o vigilante das demandas sociais não atendidas dos cidadãos rondonienses para a efetivação dos seus direitos sociais. Para tanto, fizemos uma incursão no MPE-RO a fim de compreendermos os modos de interpretação e como a partir dela o órgão exerce a vigilância desses direitos em benefício dos desatendidos.

A prática discursiva do MPE no estado de Rondônia foi observada a fim de apreendermos como ele, enquanto conhecedor das leis, pode atuar no lugar onde se constitui. Nesse sentido, identificamos que a legislação por mais prática que se pretenda a ser, não alcança seus reais propósitos. Isso ficou evidenciado no primeiro momento do trabalho em que necessitamos contextualizar o MPE-RO dentro do estado, para que pudéssemos entender o que é a defesa social e os seus conjuntos de mecanismos coletivos, públicos e privados para a preservação da justiça e dos direitos garantidos. Com isso, observamos que o povo pode estar ligado ao Estado por meio de documentos jurisdicionais, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988, documento importante que pretende fazer valer o pleno exercício cidadão. Por outro lado vimos que a CF/88 embora contenha os direitos dos cidadãos, o texto por si só não garante os seus objetivos, porque os direitos não podem ser abstratos, é preciso ser sentido e percebido de modo mais incisivo e concreto, reconhecidos e respeitados. É com esse propósito que o ministério se torna o vigilante em defesa da sociedade.

Conduzimos nossas análises às práticas do MPE-RO, porque é esse o órgão que ao estabelecer valores fundamentais à ordem discursiva da justiça social, da democracia, da transparência, da ação dos sujeitos no espaço público dentre outros, tem a missão de transpor o abstrato dos direitos sociais na concretude da vida dos cidadãos, haja vista ser o Estado muitas vezes um ente burocrático.

A partir da legislação pertinente à missão institucional do MP, procuramos apontar como ele realizou suas ações defensivas e vigilantes, também para contribuir com o empoderamento do cidadão na busca pela justiça estabelecendo um contrato de comunicação. Consideramos essa ação importante no processo, pois a história do estado confirmou como o cidadão sempre foi o menos favorecido. Não há que se falar em justiça social sem a qual o

sujeito protagonista não seja plenamente atendido e isso nos parece evidenciado na região amazônica ao longo dos tempos. As marcas deixadas pelos processos de colonização interferiram, sobremaneira, na preservação da identidade e da cidadania local, além de, muitas vezes ter ameaçado os grupos e destruído parte dos seus recursos naturais.

O ministério público do estado segundo suas funções institucionais, mas também, a partir da comunicação cidadã, passa ao estabelecimento da defesa da ordem jurídica, do regime democrático de direito. Portanto, trata-se de “missões que inspiraram o Ministério Público do Estado de Rondônia”, por meio das suas promotorias. Como intérprete do projeto de comunicação cidadã, o órgão, muitas vezes, acolhe as demandas coerentes dos cidadãos necessitados de atendimento, na tentativa de lhes garantir a dignidade e o respeito integrados aos direitos fundamentais básicos; daí para manter sua missão passa ao papel de vigilante. Assim, ao estar atento em ser defensor e vigilante se liga a cada caso demandado e procura sancionar de modo positivo os cidadãos, intervindo junto aos poderes que não estão sendo justos e eficazes em relação às demandas populares..

Logo, sendo dotado de discursos, típicos de um modelo de Estado Democrático de Direito, o MPE-RO tenta desmitificar a ideia do Estado burocrático, porque passa a ser atuante em defesa da cidadania. Reitera-se, as práticas discursivas do MPE visa, fundamentalmente, alcançar o cidadão e fazer com que ele se projete no Estado Democrático de Direito e participe ativamente do que é público, mas para isso, o órgão por meio dos seus Centros de Apoios das áreas de Educação, Saúde, Meio Ambiente e Combate à Corrupção, interpretam as reais demandas sociais não atendidas e opõem-se às práticas de desmandos públicos os quais acarretam danos aos seres humanos, ao meio ambiente e ao estado.

## REFERÊNCIAS

ARBEX JÚNIOR, José. Terra sem povo, crime sem castigo. In: TORRES, Maurício (org.) **Amazônica revelada: os descaminhos ao longo da BR-163**. Brasília: CNPq, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2007.

CUNHA, Júlio Araújo Carneiro da; RIBEIRO, Evando Marcos Saidel. **A Etnografia como Estratégia de Pesquisa Interdisciplinar para os estudos organizacionais**. Qualit@as Revista Eletrônica. ISSN 1677 4280, vol. 9, n. 2, 2010.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DANTAS, Glória Maria. **Associação dos Amigos da Madeira-Mamoré (A.A.M-M)**. Madeira-Mamoré Railway Society. Disponível em: <http://www.efmm.net/pagina%201.htm>. Acesso em 12/nov/2015.

DAVIS, Shelton H. **Vítimas do Milagre: O desenvolvimento e os índios do Brasil**. Tradução de Jorge Alexandre Faure Pontual. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

FERREIRA, Fabio Alves Ferreira. **Para Entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**. Revista Espaço Acadêmico. ISSN: 1519-6186, nº 127, Dezembro, 2011.

FINO, Carlos Nogueira. **FAQs, Etnografia e Observação Participativa**. Universidade da Madeira. Departamento de Ciências da Educação. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf> Acesso em 19 de setembro de 2015.

HALL, Anthony L. Amazônia – **Desenvolvimento Para Quem?** Desmatamento e conflito social no Programa Grande Carajás. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1991.

LACLAU, Ernesto. **A Razão Populista**. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

\_\_\_\_\_. **Os Novos Movimentos Sociais e a Pluralidade do Social**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, n. 2, vol. 1, out., 1986.

\_\_\_\_\_. **La Razón Populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A., 2005.

\_\_\_\_\_.; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y Estrategia Socialista: Hacia una radicalización de la democracia**. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LATOUR, Bruno. **A Vida de Laboratório: A produção dos fatos científicos**. Tradução Ângela Ramalho Vianna. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

MAIA, Deise. **Rumos da Antropologia no mundo contemporâneo: tendências metodológicas e teóricas**. Revista Mediações. Londrina, v. 5, n. 2, pp. 125-151, julho/dezembro 2000.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**. Disponível em: <http://extensaoantropologia.files.wordpress.com/2013/02/malinowski-argonautas-introducao-objeto-metodo-e-alcance-desta-investigacao.pdf>

MARTINS, Edilson. **Amazônia, a Última Fronteira**. A saga dos oprimidos/As multinacionais/A iminência de um deserto. Rio de Janeiro: Editora Codecri Ltda., 1981.

MIGUEL, Vinicius Valentin Raduan. **Fronteira Ampliada (1950-1954)**. Monografia Bacharelado em Ciências Sociais, Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2008.

NEVES, Eduardo Góes. **Vestígios da Amazônia Pré-Colonial**. Disponível em <http://www.cientifica.50megs.com/arqueologiahtm/amazonia1.htm>. Acesso em 15/jan/2016.

OLIVEIRA, Ovídio Amélio de. **História Desenvolvimento e Colonização do Estado de Rondônia**. Ed. Rondoniana. Porto Velho, 2008.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Narrativas e Imagens sobre Povos Indígenas e Amazônia: Uma perspectiva processual da fronteira**. Indiana, Ibero-Amerikanisches Institut, Berlin, 2010. *In*: ACENO – Revista de Antropologia do Centro-Oeste. Vol. 1, N. 1, pp. 23-48. Jan. a Jul. de 2014.

PRADO, José Luiz Aidar. **Convocações Biopolíticas dos Dispositivos Comunicacionais**. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2013.

RAMOS, Rodrigo Octávio J. A Amazônia - **Uma Estratégia para sua Preservação no Campo do Desenvolvimento e da Segurança**. Cultura Militar, 22 (218): 3-39, 1971.

RIBEIRO, Aurení Moraes; Schneider, Luciane Schulz; ANDRADE, Luana Cardoso de. **Amazônia: Políticas de Desenvolvimento e Destruição**. Disponível em: [http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=479#\\_edn1](http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=479#_edn1). Acesso em 09 jan 2016.

RONDÔNIA. LEI Nº 547 de 30 de dezembro de 1993. SEDARI-FEDARO-FEREF. 1993. Disponível em: < <http://www.sedam.ro.gov.br/arquivos/arquivos/13-06-13-13-20-05lei5471993.pdf>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

RONDÔNIA. **Lei Orgânica do Ministério Público do Estado de Rondônia**. Lei complementar nº 93 de 3 de novembro de 1993. Disponível em: < <http://www.mpro.mp.br/documents/10180/28366/Lei+Orgânica+do+MPRO.pdf/812ad5d8-b042-44d0-934e-c09bcddc26c9>> Acesso em 17 de abril de 2014.

SILVA, Adriana Campos et alli. **Por um Sistema de Ouvidorias Públicas: Possibilidades e obstáculos**. Série Pensando o Direito, vol. 42. Brasília: Ministério da Justiça, 2012.

SILVA, Dilma de Melo. **Os Mitos da Região Amazônica**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

SILVA, Luis Gustavo Teixeira da. Ernesto Laclau (1935-2014): **A Trajetória de um Legado às Ciências Sociais**. Cadernos de Estudos Sociais, Recife, v.29, n. 1, p. 194-211, jan/jun, 2014. Acesso em 20/nov/2015.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania**. Para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

SOUZA, Márcio. **Breve História da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 1994.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

SOUZA, Márcio. **Breve História da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 1994.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro. **História Regional (Rondônia)** 2. ed. Porto Velho: Rondoniana, 2001.

TRAVANCAS, Isabel Siqueira. **A Experiência Etnográfica no Campo da Comunicação**. Disponível em: <http://www.symballein.com.br/en/books-and-articles/articles/120-a-experiencia-etnografica-no-campo-da-comunicacao-isabel-siqueira-travancas> Acessado em junho de 2014.

TOCANTINS, Leandro. **Amazônia. Natureza, Homem e Tempo – Uma planificação ecológica**. 2ª ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército: Ed. Civilização Brasileira, 1982.

TORRES, Marcos Alcino de Azevedo. **A Função Social da Posse**. Um confronto em torno da função social. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2007.

XAVIER, Cíntia. **Etnografia na Iniciação Científica em Jornalismo**: os primeiros passos de uma técnica de investigação. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo. Brasília, v. 3, n. 12, p. 44-56, jan./jun. 2013.

ZUIN, Aparecida L. A; STROZENBERG, Ilana (orgs.). **Porto Velho**: Do Inferno Verde ao Inferno Urbano. São Paulo: Biblioteca24horas, 2014.

## **Mídia e opinião pública: os cidadãos e a esfera pública**

**ADRIANA LÚCIA DE OLIVEIRA**

Mestranda do Programa Mestrado Acadêmico em Educação - UNIR

### **RESUMO**

Este artigo é resultado das discussões e reflexões realizadas durante a disciplina Educação, Comunicação e Mediação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR/1º/2016). As reflexões possibilitaram uma ressignificação de diversas temáticas as quais ampliaram os conhecimentos acerca da comunicação, bem como, os meios pelos quais ela se manifesta (rádio, jornal, televisão, internet, face a face, entre outros). Foi realizado um breve estudo que teve como objetivo demonstrar algumas concepções acerca da relação estabelecida entre a mídia e a opinião pública, para isso considera-se que a sociedade civil é integrada por cidadãos que vão compor a esfera pública. Foi possível compreender que as manifestações no mundo particular e privado são influenciadas pela mídia, contudo a mídia não age de forma isolada, pois considera a opinião pública e a esfera política.

**Palavras-chaves:** Meios de comunicação. Mídia. Opinião pública. Cidadãos.

### **Media and public opinion; citizens and the public sphere**

#### **ABSTRACT**

This article is the result of discussions and reflections held during the Education discipline, Communication and Masters Program Mediation in Education of the Federal University of Rondônia (UNIR/1º/2016). The reflections allowed a reinterpretation of various themes which expanded the knowledge of the communication, as well as the means by which it manifests itself (radio, newspaper, television, internet, face to face, among others). Therefore, we conducted a brief study aimed to demonstrate some conceptions of the relationship between the media and public opinion, for it is considered that civil society is composed of citizens who will compose the public sphere. It was possible to understand that the demonstrations in private and private world are influenced by the media, but the media does not act in isolation, it will consider public opinion and the political sphere.

**Keywords:** Media. Media. Public opinion. Citizens.

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo é resultado das discussões e reflexões realizadas durante a disciplina Educação, Comunicação e Mediação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no primeiro semestre de 2016. As reflexões possibilitaram uma ressignificação de diversas temáticas as quais ampliaram os conhecimentos acerca da comunicação, bem como, os meios pelos quais ela se manifesta (rádio, jornal, televisão, internet, face a face, conversas em setores públicos ou privados, entre outros).

Diante disso, esse breve estudo tem como principal objetivo demonstrar algumas concepções acerca da relação estabelecida entre a mídia e a opinião pública, para isso considera-se que a sociedade civil é integrada por cidadãos que vão compor a esfera pública. E a formação da opinião pública é possibilitada através da linguagem em conversas rotineiras ou por meio de manifestações privadas, assim, a esfera pública vai ser composta por meio da imposição da opinião pública formada.

Os meios de comunicação na esfera pública são estudados por Marques (2008), a qual busca trazer para suas reflexões as novas perspectivas para as articulações entre diferentes arenas e atores, a autora destaca a visão do filósofo alemão Jürgen Habermas que na publicação da obra *Mudança estrutural da esfera pública* em 1962 demonstra um pessimismo sobre a

forma com que os meios de comunicação influenciam os indivíduos quando manifestam suas críticas e razões. O estudo evidencia que as considerações de Habermas são fortemente marcadas pelas ideias de Adorno e Horkheimer<sup>32</sup> ao problematizar acerca da Indústria Cultural ao qual impede a emancipação dos indivíduos.

Sendo assim, é relevante problematizar o papel da mídia na constituição de opinião dos indivíduos da sociedade e suas astúcias para atingir o público de forma eficaz, esse estudo busca também considerar de que forma o sistema político passa a fazer parte dessa relação e como os cidadãos mesmo de forma involuntária podem interferir nisso.

## **1 Sistema político e sociedade**

Habermas (2003) traz alguns juízos acerca das relações existentes entre o Estado e os indivíduos da sociedade, o autor assegura que o Estado é comandado pelas elites e nisso as grandes massas são negligenciadas em seus interesses sociais. Contudo, pode haver uma articulação para sensibilizar os sistemas administrativos e legislativos em relações aos interesses ora mencionados. E é nessa necessidade de articulação que reside a comunicação.

Jürgen Habermas ao referir-se ao papel da sociedade civil e da esfera pública, esclarece que é através do poder comunicativo dos sujeitos que fazem parte de uma determinada sociedade que vai haver a integração, e é a partir daí que se começa a desenvolver a sensibilidade e a articulação de arranjos que vão beneficiar a todos. Para isso, deve haver uma linguagem comum, o elo que vai permitir que os cidadão venham agir e se compreenderem. Assim, a integração social vai possibilitar que os cidadãos se relacionem e estabeleça uma relação com o sistema político.

Através do código comum da linguagem ordinária, eles desempenham também as outras funções, mantendo assim uma relação com a totalidade do mundo da vida. Os núcleos privados do mundo da vida, caracterizados pela intimidade, portanto protegidos da publicidade, estruturam encontros entre parentes, amigos, conhecidos, etc., e entrelaçam as biografias das pessoas conhecidas. A esfera pública mantém uma relação complementar com essa esfera privada, a partir da qual é recrutado o público titular da esfera pública (HABERMAS, 2003, p. 86).

A partir dessas afirmações é possível esclarecer o conceito de Esfera Pública, o qual foi ressignificado a partir das críticas direcionadas à forma que Habermas expôs inicialmente. Para ele, a esfera pública não é uma instituição, mas um fenômeno social, pois nela não cabem normas rígidas com jurisdições e papéis estabelecidos por conta de sua natureza ilimitada, dinâmica e permeável. Desse modo, descreve a esfera pública da seguinte forma:

A esfera pública pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e *opiniões*; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões *públicas* enfeixadas em temas específicos. Do mesmo modo que o mundo da vida tomado globalmente, a esfera pública se reproduz através do agir comunicativo, implicando apenas o domínio de uma linguagem natural; ela está em sintonia com a *compreensibilidade geral* da prática comunicativa cotidiana (HABERMAS, 2003, p. 92).

Marques (2008) ressalta em seu estudo que inicialmente o conceito de esfera pública estava atrelado à ascensão e “[...] aos espaços nos quais os integrantes dessa classe se reuniam publicamente para argumentar e expressar razões e juízos acerca de questões e problemas

---

<sup>32</sup> T. Adorno e M. Horkheimer são os responsáveis pela criação do conceito de Indústria Cultural, para Weber (1998, p.146) “a indústria cultural anula o potencial crítico da cultura ao realizar ilusoriamente aquele ideal de liberdade e felicidade por meio de sua mercantilização”.

relativos à coletividade” (p. 02). Nesse sentido, através da esfera pública a imprensa tinha o papel de dar visibilidade às causas e expectativas disponibilizadas no debate público.

Após as críticas, Habermas (2003) situa uma importante diferença entre duas etapas que envolvem os meios de comunicação e a esfera pública. O autor explica que numa primeira etapa os meios de comunicação exercia um papel de mediação e de estímulo para o uso que os cidadãos reunidos em públicos faziam de suas razões. Já em outra etapa passou a existir um condicionamento por parte dos meios de comunicação em relação a essa troca, onde há uma “fabricação” de opiniões “não públicas” a qual não era originada na troca pública de causas, mas por meio de uma vontade particular.

[...] antes entendido no sentido de expor razões e perspectivas ao crivo do julgamento público, impondo constrangimentos não só às autoridades, mas a todos os participantes, é pervertido pela lógica da propaganda de massa, que transforma a esfera pública de debate em um espaço propício para a aclamação. A influência das análises de Adorno e Horkheimer conduziram Habermas a afirmar que os meios de comunicação e, principalmente, a imprensa, seriam os responsáveis pela perda da capacidade crítica do público e pelo consequente declínio da esfera pública, uma vez que perderam sua função crítica para atuarem “apenas como transmissores de propagandas” (MARQUES, 2008, p. 2).

Ao tratar de situações provenientes do mundo privado Habermas (2003) esclarece que de uma forma ou de outra elas acabam se encontrando em situações comuns e isso provoca a discussão em uma esfera pública. Assim, apesar de haver diferenças entre esfera pública e esfera privada, não há uma fronteira para separá-las. Se a esfera privada significa o garantir a intimidade a esfera pública provoca a publicidade e demonstra o caminho de interação entre elas.

Habermas (2003) elenca ainda três tipos de esferas públicas: 1- Esferas episódicas que são movidas por encontros ocasionais, 2- Esferas com presença organizada que são representadas por cidadãos que frequentam associações ou entidades, 3- Esferas públicas abstratas que são aquelas produzidas pela mídia. São essas esferas que se fundem e ao exercer a defesa de seus juízos passam a serem formadoras de opiniões e a ter influência pública.

## **2 A opinião pública exerce influencia sobre o sistema político?**

Ainda que os meios de comunicação tenha também o papel de “fabricar” informações que contradizem a opinião pública, Habermas (2003, p. 94) assegura que “a sociedade civil pode, em certas circunstâncias ter opiniões públicas próprias, capazes de influenciar o complexo parlamentar, obrigando o sistema político a modificar o rumo do poder oficial”. A sociedade civil é capaz de despertar processos de mudanças tanto nos sistemas políticos, como nos processos de decisões. Um dos exemplos citados no estudo de Pimenta (2007) para ilustrar o poder comunicativo que possui influência sobre nas decisões dos sistemas políticos são as pesquisas de opinião, as quais “obrigam” que estes venham atuar de acordo com elas.

Nesse caso, o que Pimenta (2007) questiona é se a opinião pública é de fato produtos da autonomia dos cidadãos ou se sofreram influências da mídia, da esfera pública ou do mundo privado, tendo em vista, que todas essas instâncias podem estar a serviço do próprio sistema político. A autora ancora essas indagações nos questionamentos de Habermans onde destaca:

[...] convém saber até que ponto as tomadas de posição em termos de sim/não do público são autônomas [...] A grande quantidade de pesquisas empíricas não permite uma resposta conclusiva a essa questão cardinal. No entanto, é possível, ao menos, precisar a questão quando se parte da ideia de que os processos públicos de comunicação são tanto mais isentos de distorções quanto mais estiverem entregues a uma sociedade civil oriunda do mundo da vida (HABERMAS, 2003, p. 108).

Sendo assim, não cabe separação entre os conteúdos que estão no campo das manifestações particulares e aqueles que vieram dos meios de comunicação de massa e os de ordem estatal. Não é possível afirmar que a opinião pública é totalmente autônoma, já que tanto as mídias quanto o sistema político desenvolvem diversas astúcias para manter a hegemonia de suas premissas.

São as pequenas manifestações particulares que vão abastecer a comunicação e contribuir para a formação de opinião pública e é pertinente ressaltar que existe uma relação bastante consistente entre a mídia e o sistema político. Pimenta (2007), discorre que os atores políticos se aproveitam disso para ganhar visibilidade, nisso articulam discursos e estratégias para que a visibilidade que a mídia proporciona favoreça a eles. Consoante a isso, Maia (2003, p. 19) problematiza que "[...] a tentativa de políticos e elites de administrar a visibilidade e fazer repercutir discursos e versões do próprio interesse no espaço de visibilidade midiática constitui-se num campo de estratégias e contra-estratégias, como em qualquer jogo político."

Desse modo, Maia (2003) evidencia que a mídia influencia os sistema político e a conduta dos atores políticos. Assim, há de forma velada ou não a manipulação de opiniões e/ou informações políticas, econômicas e sociais fornecidas pelos meios de comunicação de massa que interessa especialmente ao sistema político.

Na sociedade atual há um grande fluxo de informação política que é extremamente rápido devido à democratização de algumas tecnologias digitais, dessa forma, o sistema político estão mais expostos às pressões da massa, assim como, da opinião pública em geral e isso vai exigir dos atores políticos um esforço maior para controlar as mídias.

Os trabalhos midiáticos fazem com que a vida política esteja acessível aos cidadãos. Enquanto isso, os atores do sistema político se preocupam com o que pensam esses cidadãos. Como a esfera civil é composta por eleitores que podem reconfigurar sua opinião diariamente sobre a esfera política, esta também busca informações sobre a esfera civil. A mídia e a pesquisa de opinião as abastecem (PIMENTA, 2011, p. 6).

São os cidadãos os responsáveis por promover a comunicação na esfera pública através de suas manifestações, contudo vale reiterar que suas interpretações estão carregadas de sentidos pautados pelas mídias.

Habermas (2003) ao considerar a importância da mídia mediante os sistemas políticos explica que além de vigiar e informar os cidadãos para que fiquem atentos ao próprio bem-estar, a mídia também é quem define uma agenda política que promove o diálogo entre os atores políticos e os cidadãos, de forma que contribui para que se crie mecanismos que incentive todos a participarem do sistema político. De alguma maneira a mídia vai "obrigar" que o sistema político se adeque aos seus interesses e vice-versa.

De acordo com Pimenta (2007, p. 06) "A mídia coleta informações, escolhe o tom da divulgação e o que divulgar", desse modo, tem o controle para a realimentação da esfera pública e o que vai atingir o sistema político. Essas características atribuem certo poder à mídia, que um ator que atua individualmente na esfera pública não pode alcançar. Há dúvidas se uma mídia de grande alcance irá influenciar opiniões de forma grandiosa em relação às organizações menores. A autora faz questionamentos sobre quem teria mais poder de persuasão ao comparar a mídia a um líder comunitário ou familiar e conclui que essa é uma escala de poder que não pode ser medida, conforme nos alerta Habermas:

[...] mesmo que conhecêssemos o peso e o modo de operar dos meios de comunicação de massa e a distribuição de papéis entre público e atores, e mesmo que pudéssemos opinar sobre quem dispõe do poder dos meios, não teríamos clareza sobre o modo como os meios de massa afetam os fluxos intransparentes da comunicação da esfera pública política (HABERMAS, 2003, p. 111).

A esfera pública é palco dos encontros, sejam eles formais ou não, o lugar onde acontecem as trocas de informações e onde as opiniões são formadas, no cenário político brasileiro atual percebe-se que os cidadãos muitas vezes se manifestam provocados pelas informações que a mídia veicula, mas não se pode deixar de considerar que a ação autônoma dos indivíduos também são manifestadas.

### **3 Como a opinião pública é formada?**

As concepções elencadas por Pimenta (2007) desenham de forma clara como começa a formação de opinião, onde é possível constatar que ela acontece por meio de uma fusão de informações, ou seja, é a opinião de cada cidadão que irá culminar na formação da opinião pública e a partir daí a esfera pública política vai tomar posição.

Neste sentido, até as simples conversas corriqueiras, fofocas e piadas comuns ao mundo privado, se configuram componentes da formação da opinião. Obviamente, para que sejam atuantes na formação da opinião, tais manifestações precisam provocar interpretações, reflexões sobre um determinado assunto. Além disso, vale considerar que, para formar opinião pública<sup>4</sup>, até mesmo essas conversações do cotidiano devem possibilitar a conexão da experiência particular do indivíduo ou grupo com algum princípio mais geral (caso contrário, não se trata de algo público) (PIMENTA, 2007, p. 8).

Dessa forma, fica evidente que as manifestações particulares vão incidir na formação da esfera pública política e influencia tanto a mídia quanto a política. Ainda que conversas do dia a dia não tenham processos elaborados, conseqüentemente quando há uma troca de interpretações, os cidadãos passam a ter um entendimento mais amplo tanto de suas necessidades quanto do coletivo.

[...] avanços discursivos não podem ser medidos apenas em termos de legislação ou decisões sobre políticas, mas também na prática do cotidiano, em contestações feitas e resistidas no âmbito dos lares, em locais de trabalho, em salas de aula e alhures (DRYZEK, 2004, p. 54).

Pimenta (2007) destaca que os estudos não são unânimes em acreditar que as manifestações particulares ou conversas do cotidiano venham ser consideradas no agir político. Contudo, reitera a importância de uma conversa cotidiana, pois considera que está por si só já é política, mesmo que esta não venha ser convertida em ação. Os indivíduos irão atribuir sentido às suas interpretações e acontecimentos quando faz uma relação com as informações recebidas dos meios de comunicação de massa e de outras experiências particulares.

A conversação cotidiana, que é política, é influenciada pela mídia e, quando toma a forma de comunicação pública (obtem espaço na esfera pública e não só na mídia), também influencia os trabalhos midiáticos. Conseqüentemente, acabam por influenciar o sistema político, que sabe não poder esquecer-se de ouvir os cidadãos, conhecer sua opinião e saber lidar com a esfera pública política (PIMENTA, 2007, p. 9).

Assim, existem inúmeros aspectos que vão contribuir para a formação da opinião pública, onde um universo vai influenciando o outro num ciclo bastante dinâmico e que podem tomar rumos diferentes de forma muito rápida. Poderíamos exemplificar essa situação à bolsa de valores onde há altas e quedas em milésimos de segundos. Assim são as informações e ações

comunicativas que vão desenvolver a opinião pública e nesse cenário não é possível determinar quem vai deter o poder.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse estudo buscou problematizar, ainda que de forma sucinta, as relações entre a mídia e a esfera pública na formação de opinião. Foi possível compreender que as manifestações no mundo particular e privado são influenciadas pela mídia, contudo a mídia não age de forma isolada, ela vai considerar a opinião pública e a esfera política.

Os discursos presente na esfera pública política vão influenciar a mídia e ser influenciados por ela. Os discursos que estão no âmbito privado vão ganhando novas proporções e compondo contextos comunicativos maiores, ainda que existam públicos com uma menor visibilidade.

Sendo assim, concordamos com Marques (2008, p. 25) ao destacar que não se deve levar em consideração apenas “[...] os processos comunicativos que se estabelecem nos contextos formais de deliberação política e a amplificação do grau de visibilidade do debate na esfera pública através dos meios de comunicação, mas também aqueles contextos marginais e invisíveis onde os indivíduos aprendem”. Desse modo, os cidadãos podem expor seus dilemas e divulgar suas opiniões para a melhoria nos modos de vida e para promover a cidadania.

## **REFERÊNCIAS**

- DRYZEK, John S. Legitimidade e Economia na Democracia Deliberativa. In: COELHO, Vera Schattan P. e NOBRE, Marcos (org). **Participação e Deliberação. Teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo**. São Paulo, Editora 34: 2004. Disponível em: < <http://www.Legitimidade e Economia na Democracia Deliberativa a%C3%A7%C3%A3o-na-esfera-p%C3%BAblica.pdf> > Acesso em: 29 de abr. de 2016.
- HABERMAS, Jürgen. **O papel da sociedade civil e da esfera pública política**. In:\_\_\_\_\_. Direito e democracia. Entre facticidade e validade. Trad. Flávio B.Siebeneichler. 2. ed. Rio de Janeiro, Tempo brasileiro: 2003.
- MAIA, Rousiley Celi M. **Dos dilemas da visibilidade midiática para a deliberação pública**. In: LEMOS, André (org). Mídia.br. Livro da XII Compós – 2004. Porto Alegre, Sulina: 2004.
- MARQUES, Angela Cristina Salgueiro. Os meios de comunicação na esfera pública: novas perspectivas para as articulações entre diferentes arenas e atores. **Líbero (FACASPER)**, v. 21, p. 23-36, 2008. Disponível em: <<http://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/Os-meios-de-comunica%C3%A7%C3%A3o-na-esfera-p%C3%BAblica.pdf> > Acesso em: 29 de abr. de 2016.
- PIMENTA, Lidiane Malagone. **A formação da opinião pública e as inter-relações com a mídia e o sistema político**. In: II Congresso Brasileiro de Pesquisadores em Comunicação e Política, 2007, Belo Horizonte. Anais do II Congresso Brasileiro de Pesquisadores em Comunicação e Política, 2007. Disponível em: [http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2011/01/sc\\_jp-lidiane.pdf](http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2011/01/sc_jp-lidiane.pdf) Acesso em: 29 de abr. de 2016.

## **A Cidade Educadora como lugar da efetivação dos Direitos Humanos**

**PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup> APARECIDA LUZIA ALZIRA ZUIN**

Programa Mestrado Acadêmico em Educação-UNIR/PACC-UFRJ

**PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup> VÂNIA SICILIANO AIETA**

Programa de Doutorado e Mestrado em Direito – UERJ-RJ

### **RESUMO**

O presente trabalho aborda os princípios que constituem as Cidades Educadoras, como forma de política deliberativa e dos Direitos Humanos. A fim de canalizar a defesa no modelo de política deliberativa, passa a analisar o modelo de Estado Democrático de Direito brasileiro após a Constituição de 1988 e os objetivos inerentes ao modelo de política representativa na sociedade moderna. Para isso, apresenta como fio condutor, as teorias de Jürgen Habermas (Teoria da Ação Comunicativa); em Paulo Freire para tratar da cidade como conjunto de práticas dialógicas-comunicativas (gestão democrática e Educação Cidadã); Darcy Ribeiro no que tange o processo de formação do povo brasileiro e suas implicações no processo político e, acrescidos aos Direitos Humanos e Direito da Cidade os estudos visam propor à cidade o lugar das vivências e dos direitos dos cidadãos; como também no Direito Urbanístico e Estatuto da Cidade (Lei 10.257/2001), cujas categorias de valores essenciais para a efetivação da política deliberativa é o protagonismo do sujeito nas práticas de participação cidadã, como condição para o seu desenvolvimento pleno

**Palavras-chave:** Gestão Democrática. Política Deliberativa. Cidade Educadora.

### **The Educating City as the locus of effectuation of Human Rights**

### **ABSTRACT**

This paper discusses the principles that constitute the Educating Cities as a form of deliberative politics and human rights. In order to channel the defense in deliberative policy model, will now analyze the democratic state model of Brazilian law after the 1988 Constitution and the objectives inherent in representative politics model in modern society. For this presents as a guide, the theories of Jürgen Habermas (Theory of Communicative Action); in Paulo Freire to treat the city as a set of dialogical-communicative practices (democratic management and Citizenship Education); Darcy Ribeiro regarding the process of formation of the Brazilian people and its implications in the political process and added to Human Rights and City Law studies aim to offer the city the place of experiences and the rights of citizens; as well as in urban law and the City Statute (Law 10.257 / 2001), the categories of core values for the effectiveness of deliberative politics is the role of the subject in citizen participation practices as a condition for the full development

**Keywords:** Democrática. Política Management Deliberative. Educating City.

### **INTRODUÇÃO**

Na defesa da cidade como espaço social e lócus de vivência e convivência e dos Direitos Humanos, esse trabalho propõe contribuir ao desenvolvimento dos estudos da área do Direito, no sentido que, o modelo proposto da *Cidade Educadora* no contexto da globalização pode ser possibilitador, de modo consciente, para o alcance da função socioambiental das cidades prevista na Lei brasileira nº10.257/2001. Afinal, como também determina o art. 182 –

da Política Urbana, na Constituição Federal de 1988: “A política de desenvolvimento urbano, executada pelo poder público municipal, conforme diretrizes gerais fixadas em lei - tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais das cidades e garantir o bem-estar de seus habitantes”. Por sua vez, no art. 205 – CF/88 resta claro que a sociedade é responsável, ao lado da família e do Estado, a promover e incentivar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto – Seção I – da Educação). Ora, a relação intrínseca com o art. 6º - Capítulo II – Dos Direitos Sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, etc., com os arts. 182 e 205 da Carta Magna são condizentes com os princípios inerentes da Cidade Educadora, como serão apresentados adiante.

Seria de certo modo contraditório abordar o assunto sobre as cidades e direitos humanos sem antes entender o processo que desencadeou as injustiças nas cidades e, por isso, a necessidade do Direito propor normas, instrumentos, diretrizes, princípios etc., a fim de reverter tais injustiças; ou seja, a falta de moradia, saúde, educação, infraestrutura, transporte público, dentre outros problemas de ordem urbana, ocorrem porque mecanismos os quais deveriam atender a sustentabilidade das cidades falharam. Quanto ao aparato jurídico, Simone Wolff diz:

A Constituição Federal de 1988 determina no seu artigo 21, inciso XX, a responsabilidade da União na instituição de diretrizes gerais para o desenvolvimento urbano; já os artigos 182 e 183 dispõem sobre a Política de Desenvolvimento Urbano, a ser executada pelo poder público municipal. Regulamentadora desses dois artigos, a Lei nº 10.257 de 2001, trouxe à caótica realidade urbana brasileira um novo alento (s/d, p. 1).

Nesse sentido, não há como dizer que o legislador não se atentou ao problema do desenvolvimento urbano, porque, a legislação é clara e as competências bem definidas. No entanto, entra aqui o problema dos desencantos com tantas cidades brasileiras em relação com o efetivo dos direitos sociais, apontando para o caráter dissociável dessas questões a elas inerentes.

Nesse diapasão, vale retomar a história, pois, o processo de desenvolvimento econômico nas cidades que serviria para as riquezas de seus habitantes e melhor qualidade de vida, não atendeu ao seu propósito. Esse processo teve início com a industrialização e, conseqüentemente, as vidas nas cidades e de seus habitantes passaram a ser bem diferentes dos tempos em que o estágio se concentrava no campo. Ainda que, a industrialização seja tomada como problema para os modelos de cidades na sociedade moderna, é ela que fornece o ponto de partida para a consciência da época e o que dela advém aos assuntos da urbanização, afinal, a cidade preexiste nos moldes atuais justamente pelo processo de industrialização e pelo caminho de inversão do plano rural para o urbano.

Desses enfoques uma breve síntese da origem das cidades colabora com a discussão acerca das cidades modernas e como foi preciso estender seus significados no âmbito jurídico, seja nos estudos sobre o território e Estado, como ainda no âmbito do desenvolvimento em conformidade com os regulamentos das políticas públicas em direção ao alcance e/ou atendimento dos Direitos Humanos; pois, a função socioambiental que demanda das cidades na atualidade, não pode caminhar dissociada da função educadora e de qualidade de vida dos seus habitantes. Aliás, conforme previsto na Lei 10.257, de 10 de julho de 2001, que passou a regulamentar os arts. 182 e 183 da Constituição Federal tendem a estabelecer as diretrizes necessárias para o cuidado com a política urbana. Para todos os demais efeitos, a Lei 10.257/2001 – ou o conhecido Estatuto da Cidade também vem ao encontro do tratamento jurídico da política urbana no sentido de aproximar os gestores públicos dos cidadãos. Se isso não bastasse, estabelece para todos os efeitos “normas de ordem pública e interesse social que

regulam o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar dos cidadãos, bem como do equilíbrio ambiental”, constante no Parágrafo Único – Capítulo I – Diretrizes Gerais.

Assim propõe o exercício do Direito atrelado ao das Cidades Educadoras e, ainda, propõe relacionar o Estatuto da Cidade aos arts. 6º, 182 e 205 da CF/88, pois, o primeiro trata dos Direitos Sociais, o segundo quando da Política Urbana pode estar mais próximo dos interessados quando o terceiro – Art. 205 – Seção I, da Educação - passa a ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade em busca dos demais Direitos Humanos.

## **1 O conceito de cidade e a manifestação cidadina na sociedade moderna**

Para Antônio Houaiss citado em Bonizzato (2007, p. 177-189), a palavra cidade teria o seguinte significado:

Aglomeração humana de certa importância, localizada numa área geográfica circunscrita e que tem numerosas casas, próximas entre si, destinadas à moradias e/ou a atividades culturais, mercantis, industriais, financeiras, e a outras não relacionadas com a exploração direta do solo [...].

Da mesma forma, o vocábulo urbano significaria:

1 dotado de urbanidade; afável, civilizada, cortês [...] 2 relativo ou pertencente à cidade, ou que lhe é próprio [...] 3 que tem caráter de cidade [...] 4 que ou o que vive na cidade, tem ocupação e hábitos típicos da vida da cidade [...] (BONIZZATO, 2007, p. 178).

Por fim, diz Bonizzato (2007), em sentido oposto ao conferido à palavra “urbano”, o mesmo Houaiss assim conceitua: “1 relativo a ou próprio do campo; situado no campo; campestre; agrícola; rústico.

Segundo Silva (2007, 18-19) para que um centro habitacional seja conceituado como urbano torna-se necessário preencher no mínimo os seguintes requisitos:

Densidade demográfica específica; 2) profissões urbanas como comércio e manufaturas, com suficiente diversificação; 3) economia urbana permanente, com relações especiais com o meio rural; 4) existência de camada urbana com produção, consumo e direitos próprios. Não basta, pois, a existência de um aglomerado de casas para configurar-se um núcleo urbano.

Daí surge outra dificuldade, porque não se deve formular o conceito de cidade considerando núcleo urbano, pois, nem todo núcleo urbano pode ser cidade. Na sociologia urbana encontramos a tentativa de firmar o conceito de cidade como “uma situação humana”, “uma organização geral da sociedade” (LEVERANI, *apud* SILVA, 2007, p. 20-21), “como centro de consumo de massa,” “como fábrica social” ou “como multiplicidade dialética de sistema” (DI FRANCO FERRATORRI, *apud* SILVA, 2007, p. 21-23), ou nos dizeres de Henry Lefebvre: como “projeção da sociedade sobre um local”, isto é, não apenas sobre o lugar sensível como também sobre o plano específico, percebido e concebido pelo pensamento, que determina a cidade e o urbano (2001, p.62).

Silva (2007, p.19) complementa concebendo três concepções para cidade: a) demográfica; b) econômica; c) subsistemas. Para o autor, o conceito demográfico e quantitativo de cidade é, atualmente, muito difundido, porque se considera cidade como um aglomerado urbano com certo número de habitantes. Em alguns países para se determinar o título de cidade implica que deverá haver mais de dois mil habitantes; cinco mil em outros; vinte mil para a

Organização das Nações Unidas - ONU; cinquenta mil nos Estados Unidos da América - EUA. Essas são as concepções que orientam a definição dada por Sjoberg (Cf. Lefebvre. *In: SILVA, José Afonso, p. 19*), para quem a cidade é uma comunidade de dimensões e densidade populacional consideráveis, abrangendo uma variedade de especialistas não-agrícolas, nela incluída a elite culta.

Uma vez apresentado o conceito de cidade pelo viés demográfico, tem-se a concepção de cidade na ordem econômica, cuja proposta se apoia na doutrina de Max Weber. Fala-se em cidade nesse sentido quando a população local satisfaz a uma parte economicamente essencial de sua demanda diária no mercado local e, em parte essencial também, mediante produtos que os habitantes da localidade e a população dos arredores produzem ou adquirem para colocá-los no mercado (WEBER, *apud SILVA, 2007, p.19*).

Toda cidade nesse sentido que aqui damos ao termo é uma “localidade de mercado”. Partindo da ideia de mercado, também Joseff Wolf chega à definição de cidade como “forma de assentamento de população essencialmente apropriada para fomentar o comércio, o artesanato e o negócio, o cultivo dos valores espirituais e o exercício do poder público”.<sup>33</sup>

Por fim, a última concepção, a cidade como um conjunto de subsistemas administrativos, comerciais, industriais e socioculturais que no sistema nacional geral significa:

Como subsistema administrativo, a cidade é a sede de organizações públicas que governam não só a cidade mas também regiões maiores que a rodeiam. Como subsistema comercial, a cidade, centro de população, assume a posição nodal do comércio no sistema nacional, e, como subsistema industrial, ela é o nexo da atividade industrial do país.<sup>34</sup>

Embora haja a conceituação da palavra é válido dizer que o propósito é *significar* a cidade e não simplesmente *conceituá-la* (grifos nossos), pois, existe a fala da cidade (que pode ser um sistema dotado de significação); existe a linguagem urbana (que pode ser manifestada e pautada de várias significações); existe a escrita da cidade, do mesmo modo que existe o emprego do tempo, do espaço e da vida cotidiana presente nela. Assim, a cidade passa a ser o espaço social, produto da composição de pessoas, famílias, religião, cultura, princípios morais e jurídicos etc. Ou seja, uma esfera pública mediada por aqueles que com argumentação política se posiciona nela.

Esfera pública é o termo proposto por Jürgen Habermas (2003) para designar o surgimento de uma arena onde os cidadãos privados se constituíam como um público para debater questões e influenciar os processos de decisão política. A esfera pública surge neste contexto, segundo a perspectiva de Jürgen Habermas, quando as forças sociais que pretendem influenciar as decisões do poder configuram um público que faz uso do debate racional e da argumentação política para legitimar publicamente suas posições na comunidade.

Nesse sentido, esfera pública - cidade - é constituída pelo conjunto político dos sujeitos que, baseados numa relação social privada e de troca de mercadorias, conhecimentos e informações, debate num espaço público o desenvolvimento do conjunto de dispositivos de cidadania. No entanto, esse conjunto de dispositivos passa a ser significativo na medida em que estabelece mecanismos institucionais que possam vir a organizar efetivamente as relações, por um lado entre os sujeitos e os grupos sociais e, por outro, entre estes e as instituições

---

<sup>33</sup> Cf. “El Planeamiento Urbanístico del Territorio y las Normas que Garantizan su Efectividad, conforme a la Ley Federal de Ordenación Urbanística”, em La Ley Federal Alemana de Ordenación Urbanística e lós Municipio, Madri, Instituto de Estudios de Administración Local, 1973, p. 12, trad. de Joaquim Hernández Orozco.

<sup>34</sup> Silva (2007) diz: Mantenho aqui a ideia de subsistema que é do autor referenciado, mas a mim me parece que o conceito de subsistema é inadequado, como é inadequado o conceito de sistema nacional, abrangendo tudo, isto é, sem indicar sistema de que, pois, o sistema há de ser sempre sistema de algo, senão o conceito vira uma abstração sem sentido.

sociopolíticas, econômicas, educacionais, etc. É aquela cidade cuja dimensão simbólica perpassa pela dimensão paradigmática e sintagmática, com os subsistemas privilegiados capazes de oferecer aos seus habitantes - o que pode ser vivido e sentido nela e por ela.

Nesta esteira, estende-se a compreensão dos termos urbanização e urbanificação para designar o processo pelo qual esses habitantes crescem em proporção superior à população rural, cujo objetivo é a explanação do processo da manifestação de urbanização da sociedade brasileira.

Para Silva, no Direito Urbanístico (2007, p. 21), o termo urbanização serve para designar o processo dito acima, isto é, pelo qual a população urbana cresce em proporção superior à população rural, não se trata de mero crescimento das cidades, mas, de um fenômeno de concentração urbana. A sociedade em determinado país, prossegue o teórico, reputa-se urbanizada quando a população urbana ultrapassa 50%. Por isso, frisa Silva, um dos índices apontados pelos economistas para definir um país desenvolvido está no seu grau de urbanização.

A urbanização da humanidade é, portanto, um fenômeno da sociedade moderna industrializada, em outras palavras, a Revolução Industrial gerou a urbanização das cidades transformando-as em centros urbanos com grandes aglomerados de fábricas, escritórios e habitações, muitas delas, precárias. A urbanização, portanto, não ocorreu somente nos países desenvolvidos como os Estados Unidos e alguns da Europa, mas atingiu também, os países subdesenvolvidos.

Por isso, o acréscimo da urbanização sem prévio planejamento gerou enormes problemas de ordem socioeconômicos: falta de habitação adequada, desemprego, problemas de higiene e de saneamento básico, desorganização social, falta de educação e saúde que possam atender à população de modo condizente com os direitos fundamentais exigidos legalmente.

Muitos desses problemas poderiam ser superados por meio da intervenção do poder público, que deveria possibilitar as melhores transformações do meio urbano e dar condições para novas formas de vida de modo sustentável. Segundo Silva dá-se a esse processo a denominação de urbanificação, processo deliberado de correção da urbanização, ou na criação artificial de núcleos urbanos, como as cidades planejadas da Grã-Bretanha e Brasília (pelo menos pressupomos ser um modelo condizente com a proposta de desenvolvimento do que venha a ser uma urbanização planejada).

O termo urbanificação foi cunhado por Gaston Bardet (*apud* SILVA, 2007, p. 21) para designar a aplicação dos princípios do urbanismo, advertindo que a urbanização é o mal, a urbanificação é o remédio.

De acordo com Gaston Bardet a urbanização criou problemas urbanos, os quais seriam corrigidos pela urbanificação dos espaços habitáveis. Assim, a técnica da urbanificação chegaria ao espaço urbano para possibilitar a boa urbanização.

E a urbanização no Brasil? O Brasil foi, segundo Santos (2006, p.19) “durante séculos, um grande arquipélago, formado por subespaços que evoluíam segundo lógicas próprias, ditadas em grande parte por suas relações com o mundo exterior”. Havia, sem dúvida, para cada um desses subespaços com características do exterior, polos dinâmicos internos. Estes, porém, vale mencionar, tinham entre si relações escassas, não sendo, portanto, interdependentes.

Santos explica que esse fenômeno de explosão demográfica brasileira se deu pelo forte movimento ocorrido a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, cujo crescimento demográfico se valeu de uma natalidade elevada e de uma mortalidade em descenso. A esses fatores cita como causas essenciais os progressos sanitários, a melhoria relativa do padrão de vida e a própria urbanização. Assim, o Brasil quanto à urbanização tem uma vida que compreende mediações originais entre a cidade e o campo. É dessa mediação que o país vai conhecer uma

ocupação periférica; o espaço passa a ser afetado pela modernização e surge o aumento do movimento, em todo território brasileiro, da urbanização pretérita, nos dizeres de Santos (2006).

O autor pondera sobre o que se chama de industrialização. Para ele o termo industrialização não deve ser tomado no seu sentido estrito, isto é, como criação de atividades industriais nos lugares, mas em sua mais ampla significação, como processo social complexo, que tanto inclui a formação de um mercado nacional, quanto os esforços de equipamento do território para torná-lo integrado, como a expansão do consumo em formas diversas, o que impulsiona a vida numa relação terceirizada e ativa ao próprio processo de urbanização. Daí uma urbanização cada vez mais envolvente e mais presente no território com a ocorrência do crescimento demográfico sustentado pelas cidades médias e maiores, somadas às capitais dos estados.

Para chegar nesse estágio moderno de cidade foi preciso passar da fase de uma autonomia relativa – e entre subespaços – a uma interdependência crescente, nos dizeres de Santos. A essa interdependência acrescenta-se o local, a sociedade regional e a natureza, porque ambas passam a se socializar territorialmente de modo capitalista, o que significa dizer, de circuitos locais rompidos para aos poucos se conectarem aos dos produtores em massa, à existência predominantemente de circuitos mais amplos (SANTOS, 2006, p. 49). Desse modo, o espaço da cidade se transforma e vai aos poucos se articulando às relações funcionais o que a leva ao desarticulado quanto ao comando local das ações que nela se exercem.

Por isso, não há como negar que os fatores acima elencados estejam associados a muitos outros, tais como o próprio crescimento do capitalismo, haja vista que dos processos de deterioração constantes das cidades, parte deles são visivelmente verificáveis nas principais cidades do mundo, e com mais força nas cidades dos países subdesenvolvidos ou do terceiro mundo. Embora a visibilidade que emerge dos tecidos urbanos mostram a violência e a insegurança urbanas, a falta de educação e saúde pública, infraestrutura deficiente, transporte público inoperante, falta de saneamento básico e considerável déficit de moradias, há também, a falta de comprometimento do poder público em “fazer valer” os direitos sociais.

De fato, o maior obstáculo para a efetividade dos Direitos Humanos nas cidades incorre nas disputas políticas, muitas vezes de fórum partidário. Se isso não bastasse, há ainda a questão jurídica muitas vezes “desconhecida” por parte dos gestores. Parece-nos que as aprovações das leis que determinam e/ou apresentam a urgência de se colocar em prática os direitos difusos e coletivos não foram capazes de afastar a negligência política e os problemas do urbanismo desenfreado.

## **2 Cidade e a natureza jurídica: lócus das garantias fundamentais**

As normas urbanísticas, embora no Brasil não tenham ainda adquirido unidade substancial como deveriam para salvaguardar as necessidades inerentes ao espaço urbano, ainda assim vem sendo retomadas desde o movimento nacional de Reforma Urbana quando durante a Ditadura Militar fez surgir os movimentos sociais em busca da ordem democrática e de direito do Estado brasileiro.

No Direito Urbanístico as normas têm por objeto disciplinar o planejamento urbano, como ainda a ocupação do solo urbano, as áreas de interesse especial, o ordenamento dos bens urbanísticos naturais e culturais, a disciplina urbanística da atividade edilícia e a utilização dos instrumentos de intervenção urbanística.

Quanto ao Direito da Cidade, esse busca desenvolver uma reflexão teórica e de investigação sobre as questões relativas à configuração historicamente assimilada pelo processo de urbanização, sobretudo no Brasil, e da necessidade de criar novos instrumentos jurídicos capazes de responder, de maneira efetiva, os conflitos que se originam dos problemas urbanos

contemporâneos, com ênfase no uso do solo urbano, ao planejamento urbano, à proteção ao meio ambiente, às particularidades da violência e da criminalidade, etc, com o objetivo de adequar os instrumentos jurídicos e políticas públicas voltadas para gestão eficiente da cidade (UERJ, Programa de Pós-Graduação em Direito da Cidade).

Finalmente, com a Constituição de 1988 foi dada atenção à matéria urbanística, nos dispositivos sobre as diretrizes do desenvolvimento urbano (art. 21, XX, e 182), que trata da preservação ambiental (artigos 23, III, IV, VI e VII, e 24, VII, VIII, e 225), no que tange sobre os planos urbanísticos (artigos. 21, IX, 30 e 182) e da função urbanística da propriedade urbana.

Nesses textos da Constituição Federal encontramos os fundamentos das amplas perspectivas da política urbana. Concernente a essa questão se insere a competência estadual para legislar com a União acerca do Direito Urbanístico conforme consta no artigo 24, I.

A questão do planejamento urbanístico local encontra-se fundamentado no artigo 30, VIII, da CF/88. Da propriedade urbana fica sob o encaixe do artigo 182, § 2º, que relaciona o cumprimento da função social às exigências da ordenação da cidade que deverá ser expressa no plano diretor, decorrente do artigo 182, § 4º. E a fim de orientar de modo mais preciso as questões inerentes aos arts. elencados, a **Lei 10.257/2001 que regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal**; estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências – o Estatuto da Cidade.

### **3 Cidade Educadora - a cidade como lugar das garantias fundamentais**

Embora a constituição das cidades tenha sido arrolada desde a História Antiga da Humanidade, observa-se que ao longo desse marco inicial as cidades passaram por grandes transformações. Desta forma, registra-se que as transformações embora tivessem que ser direcionadas ao bem-estar dos seus cidadãos, infelizmente e, sobretudo, nos períodos mais recentes, o processo revelou uma crescente associação com a pobreza e o descaso público. É por isso que a ideia da *Cidade Educadora* vem à tona, porque se trata de um movimento que quer contribuir para a criação de uma nova arquitetura de gestão pública.

O objetivo da *Cidade Educadora* é a melhor qualidade de vida *da e na* cidade, e para a qualidade de vida ter sentido é preciso potencializar os seus espaços educativos, a democratização do poder municipal e o desenvolvimento local, com base nos princípios éticos, estéticos, comunicacionais, sociológicos e filosóficos transparentes entre o Estado e a sociedade civil.

*Cidade Educadora* é um conjunto de cidades internacionais e nacionais que se articulam formando uma rede em torno dos princípios da Educação Cidadã e da Cidadania Planetária. O que isso significa? Significa que sobre este modelo de cidade incide a referência dos valores pedagógico, jurídico, filosófico e comunicativo, ou seja, a cidade articulada e consolidada às suas ações públicas. Por isso, destaca-se a concepção de cidade como aquela que satisfaz as necessidades básicas do indivíduo: aprendizagem das técnicas informacionais, transmissão e preservação da cultura local, comportamento e produção de ambiente propício para as práticas de esporte e lazer, trabalho, etc, ou seja, lugar dos direitos dos seus habitantes.

Por isso, na medida em que se coloca como proponente dos projetos sociais compartilhados com seus cidadãos, a cidade se posiciona como instância de poder administrativo, mas voltada à prática da educação democrática.

Dadas a essas proporções o projeto de *Cidade Educadora* tem, ainda, uma relação dinâmica e processual com os princípios e normas dos Direitos apresentados acima, porque prevê por meio desse modelo ser mais justa.

De acordo com a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) – Cidade Educadora - é uma organização cujos membros são cidades engajadas em projetos para

melhoria de vida de seus cidadãos e, por isso, deve promover o cumprimento dos princípios da Carta das Cidades Educadoras; impulsionar colaborações e ações concretas entre as cidades; participar e cooperar ativamente em projetos e intercâmbios de experiências com grupos e instituições com interesses comuns; dentre outros objetivos

Nesta esteira, às cidades são atribuídas as responsabilidades e compromissos específicos com o objetivo de potencializar a realização educativa. Assim, a cidade passa a assumir formas diferentes com uma gama de papéis contextualizados e em relação com seus habitantes, o território e a política que a sustenta. O projeto educativo deste modelo de cidade é alicerçado em programas e serviços dotados de sentidos à luz dos princípios do movimento da cidade educadora, em prol da política de desenvolvimento urbano e dos direitos sociais: educação, saúde, alimentação, trabalho e moradia, lazer, segurança, etc.

A essa concepção de cidade não se limita a vivenciar os recursos pedagógicos somente nas escolas, mas se estende como agente educativo, do mesmo modo que o ambiente escolar comporta responsabilidades genéricas para o seu espaço e aos seus cidadãos, cujos objetivos são de satisfazer todos os anseios, tais como: a igualdade e a liberdade, os meios de formação, lazer, desenvolvimento pessoal, de cidadania política e potencialização dos próprios papéis urbanísticos que dela são exigidos, ou seja, os mesmos constantes no art. 6º da CF/88.

De acordo com Villar (2001, p.15) a Cidade Educadora é uma cidade relacional, isto é, “o resultado que pretende aproveitar as suas possibilidades estéticas, ambientais e de convivência como âmbito natural de encontro, comunicação e criação, mediante as contribuições conjuntas dos distintos agentes”.

Encontra-se subjacente a esta concepção “relacional” a filosofia da Cidade Educadora que definimos como enquadramento teórico de referência para o arranque de uma ação orientada a entender o território como espaço educativo.

Segundo Paulo Freire (2003, p.43) é uma cidade dotada de qualidades. “É a cidade para a educação e a educação para a cidade”. Nestes moldes, a educação comprometida e dialógica no contexto de Cidade Educadora. Para a sua efetivação da função socioambiental tomamos de Freire três desdobramentos temáticos de suma importância: i) *Educação para a Qualidade*; ii) *Qualidade da Educação* e iii) *Educação e Qualidade de Vida*.

Ao transpor o enunciado “*Qualidade da Educação*” para “*Educação com Qualidade Social*” confere-se ao espaço social – cidade - a condição de transmitir o modo de cidadania ativa administrado, política e socialmente, *com e pela* comunidade: esta concepção pressupõe tornar possível a presença popular na direção e/ou destinos municipal, uma vez que ao ‘povo’ foi delegado o poder de se reconhecer no processo. Uma vez desenvolvida esta condição o termo “educação com qualidade social” se tornaria um valor de natureza “política”, tal qual prevista no *artigo 1º da Constituição Brasileira: todo poder emana do povo*.

Outro objetivo da concepção de Cidade Educadora é dar à população o direito ao acesso às políticas públicas, ao mesmo tempo em que, possibilitaria um *espaço de entrelaçamento de atividades de formação implicados na troca de saberes referentes ao mundo do trabalho e da cultura* (FREIRE; GADOTTI, 2003, p.44). Assim, a ação da comunidade se integra às ações do poder público, conforme constam nas diretrizes legais da Constituição Federal de 1988, mais especificamente na Lei Federal nº 10.257/2001 – o Estatuto da Cidade. Por isso, se diz que todas as cidades são fonte de educação e lugar do efetivo exercício dos direitos e suas garantias.

Desse modo, o ideal de Cidade Educadora vem ao encontro da lei contida no artigo 43, do Capítulo IV – da Gestão Democrática da Cidade – Estatuto das Cidades, porque conforme consta neste capítulo deve se romper com a tal superada visão administrativista de disciplinar e/ou orientar as cidades a partir de regramentos impostos somente pelo Poder Público. Por isso, baseado nos fundamentos administrativos e jurídicos, a cidade por meio da gestão pública se utilizará de recursos para o controle socioambiental, como cita no artigo 43, a exemplo das

ações coletivas visando à tutela jurisdicional em defesa do meio ambiente artificial ecologicamente equilibrado, que poderão ser manejadas pela população.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A efetivação do direito à cidade depende da observância do princípio pleno da jurisdição e de suas funções sociais, sendo que estas, por sua vez, também podem ser efetivadas em conjunto com a população que reconhece a sua história e que nela reside. É desse modo que o desenvolvimento da democracia em face dos efeitos de produção e de ressignificação dos espaços depende da historicidade, da cultura, dos fatores e fatos econômicos etc., que possam ser também exaltados no Direito Urbanístico e Direito da Cidade ao alcance efetivo das garantias fundamentais, ou ainda, dos Direitos Sociais – art. 6º da CF/88, porque o desenvolvimento urbano depende da jurisdição, mas deve ser pensado e correlacionado ao cumprimento das funções sociais da cidade e ao exercício que a urbe exerce sobre seus cidadãos.

Todavia, cumpre relembrar que na CF/88 e no Estatuto da Cidade (Lei 10.257/2001) é conclamado o regime democrático, com o objetivo de que a própria sociedade busque meios de melhor agir no seu lugar de (con)vivência e faça valer os seus direitos básicos fundamentais.

Por meio da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Cidade o qual não se desvencilhou dos Direitos Sociais e de seus princípios e regras, as *Cidades Educadoras* apesar de pertencerem à esfera política pública guardam, em si, princípios de profunda intimidade com a Educação tão almejada pela sociedade moderna, porque na sua função socioambiental e a supremacia do interesse público que delas emergem, assim como as formas de intervenção urbana que mantêm distintos os enfoques de gestão democrática participativa, enquanto procedimentos discursivos para adquirem validade no espaço e/ou território devem, podem e fazem relegadas ao campo do “mundo vivido” de seus cidadãos e dos seus subsistemas culturais, sociais e econômicos.

## **REFERÊNCIAS**

AICE. **Carta de las Ciudades Educadoras.** Disponível em: [http://aice.www.bcn.es/edcities/estatiques/espanyol/sec\\_charter.html](http://aice.www.bcn.es/edcities/estatiques/espanyol/sec_charter.html)

BERNET, J. T. *Ciudades Educadoras: bases conceptuales.* In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (org). **Cidades Educadoras.** Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

BONIZATTO, Luigi. **O Advento do Estatuto da Cidade e Consequências Fáticas em Âmbito da Propriedade, Vizinhança e Sociedade Participativa.** Rio de Janeiro: Editora Lumem Juris, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Saraiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.257, de 10 de julho de 2011.** Estatuto das Cidades (2001). Regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece as diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de jul. 2001.

CABALLO VILLAR, Maria Belén (2001). **A Cidade Educadora de Organização e Intervenção Municipal.** Lisboa: Edições Piaget.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Estado constitucional ecológico e democracia sustentada.** In: FERREIRA, Heline Sivine e LEITE, José Rubens Morato (Org.). Estado de direito ambiental: tendências, aspectos constitucionais e diagnósticos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

DEFFONTAINES, Pierre, “**Como se constitui no Brasil a rede de cidades**”, Boletim Geográfico, Rio de Janeiro, 2(15): 299-308, 1944.

FERNANDES Ana; GOMES; Marco Aurélio A. de Filgueiras. **História da cidade e do urbanismo no Brasil: reflexões sobre a produção recente.** Ciência e Cultura. Print ISSN 0009-6725. Revista Cienc. Cult. vol.56 no.2 São Paulo Apr./June 2004.

FERNANDES, Edésio. **Direito Urbanístico: entre a cidade “legal” e a cidade “ilegal”** (org). Direito Urbanístico. Belo Horizonte: Del Rey, 1998.

\_\_\_\_\_, Edésio. **Direito Urbanístico e Política Urbana no Brasil: uma introdução.** Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. Capítulo IV – Da Gestão Democrática da Cidade. **Estatuto da Cidade Comentado. Lei 10.257/2001 – Lei do Meio Ambiente Artificial.** 4ª Ed. revista, atualizada e ampliada de acordo com a nova Lei de Regularização Fundiária de Assentamentos Urbanos – Lei 11.977/2009. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. **Estatuto da Cidade Comentado. Lei 10.257/2001 Lei do Meio Ambiente Artificial. Capítulo III – do Plano Diretor.** 4ª Edição revista, atualizada e ampliada de acordo com a nova Lei de Regularização Fundiária de Assentamentos Urbanos – Lei 11.977/2009. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** I A Sociedade Brasileira em Transição. 29ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_, Paulo. **A Educação na Cidade.** 5ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Política e Educação: ensaios.** 7ª Edição. (Coleção Questões da Nossa Época) São Paulo: Editora Cortez, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e agir comunicativo.** 2ª Edição. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

\_\_\_\_\_, Jürgen. **Direito e Democracia: entre faticidade e validade.** Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v. I e II, 1997.

JORGE NETO, Nagibe de Melo. A Separação dos Poderes e as Questões Políticas. In: **O controle jurisdicional das políticas públicas – concretizando a democracia e os direitos sociais fundamentais.** Bahia: Editora JusPODIVM – 2ª tiragem, 2009.

LEAL, Rogério Gesta. Marcos normativos fundantes da cidade democrática de Direito no Brasil. **O direito à cidade justa.** Andréa Quadrado Mussi; Daniela Gomes; Vanderlei de Oliveira Farias (orgs). Passo Fundo: IMED, 2011.

LEFEBVRE, Henri. A contribuição fundamental de Henri Lefebvre. Acessibilidade. In: **O espaço público na cidade contemporânea.** Ângelo Serpa. São Paulo: Contexto, 2007.

NETO JORGE, Nagibe de Melo. **Direitos Fundamentais e Políticas Públicas.** In: **O controle jurisdicional das políticas públicas: concretizando a democracia e os direitos sociais fundamentais.** Salvador – Bahia, Editora Jus PODIVM, 2009.

OSÓRIO, Letícia Marques. **Direito à Cidade como Direito Humano Coletivo.** In: **Direito Urbanístico.** Estudos Brasileiros e Internacionais. ALFONSIN, Betânia (coord); FERNANDES, Edésio (coord.). Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

PETRUS, Gabriel Merheb. In: TEIXEIRA, Christine Rondon. **Da construção à ressignificação dos espaços: um elo entre o direito urbanístico e a justiça de transição.** Congresso Comemorativo aos 10 anos do Estatuto da Cidade. II Congresso de Direito Urbano-Ambiental. Volume 2. Porto Alegre: Fundação Escola Superior de Direito Municipal, 2011.

REDIN, Giuliana. Capítulo 4: **Direito à cidade: Direitos Humanos e o Político na sociedade de risco.** In: **O direito à cidade justa.** Andréa Quadrado Mussi; Daniela Gomes; Vanderlei de Oliveira Farias. PassoFundo: IMED, 2011.

SAULE JR, Nelson. **Novas Perspectivas do Direito Urbanístico Brasileiro.** Ordenamento Constitucional da Política Urbana. Aplicação e Eficácia do Plano Diretor. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1997.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. In: **Política Urbana: sentido jurídico, competências e responsabilidades.** Bruno de Souza Vichi. Belo Horizonte: Editora Fórum Ltda, 2007.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Nobel, 1987.

\_\_\_\_\_, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo. Globalização e meio técnico-científico informacional.** São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_, Milton. **A Urbanização Brasileira. O meio técnico-científico** 5ª Edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

SILVA, José Afonso da. **Direito Urbanístico Brasileiro**. 2ª ed. Revista e Atualizada. 2ª tiragem. Malheiros Editores Ltda. São Paulo, 1997.

VICHI, Bruno de Souza. **Política Urbana: sentido jurídico, competências e responsabilidades**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2007.

## **Reflexões sobre Educomunicação e Cidades Educadoras**

**ANA LUIZA COELHO FERREIRA PINHAL**

Mestranda do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação - UNIR

### **RESUMO**

Nos dias de hoje, as mídias ainda desempenham uma forte influência na sociedade, seja nas tendências de vestuário ou na disseminação de informações, o poder simbólico que os meios de comunicação possuem nos fazem pensar como a democracia está à mercê de manipulações. Neste trabalho, realizaremos uma reflexão sobre a possibilidade de pensarmos as cidades educadoras como ferramenta de combate à exploração realizada pelos meios de comunicação, trazendo como mediador o conceito de Educomunicação. Para alcançar nosso objetivo, apresentaremos algumas teorias da comunicação e suas formas de agir, alguns princípios norteadores de uma cidade educadora, o conceito de Educomunicação e, por fim, discutiremos a possibilidade de pensarmos a educação como uma forma de libertar aqueles que se encontram, de certa forma, dominados, seja econômica ou intelectualmente pelas mídias. As cidades educadoras, conceito que surgiu na Europa na década de 1990, pensam a educação a partir de práticas de cidadania democrática, valorizando o aprendizado vivencial, onde a cidade se torna um espaço educacional. A Educomunicação é um campo de estudos recente o qual chama atenção para a necessidade da educação se unir com a comunicação e para a importância da inserção da comunicação no processo educativo, bem como a necessidade de um profissional diferenciado para atuar em sala de aula. Assim, este trabalho espera contribuir para a discussão no campo de Educação, Comunicação e Mediação, chamando atenção para a Educomunicação enquanto mediadora dos processos educacionais que ocorrem, bem como utilizando princípios norteadores de uma Cidade Educadora.

**Palavras-chave:** Mídia. Cidades Educadoras. Educomunicação.

### **Reflexions on Educommunication and Educating Cities**

#### **ABSTRACT**

These days, media still plays a strong influence in society; whether in clothing trends or dissemination of information, the symbolic power that media has make one think how democracy is at the mercy of manipulation. In this work, one will develop a discussion about the possibility of thinking the education cities as counterpoint to the exploitation carried out by the media, through the concept of Educommunication. To achieve our goal, one will present some of the theories of communication, as well as some guiding principles of an education city, the concept of Educommunication and finally, one discuss the possibility of thinking about education as a way to free those who are, somehow dominated, either economically or intellectually by the media. The concept of education cities emerged in Europe in the 1990s as a way of thinking about education as a set of democratic citizenship practices, prioritizing the experiential learning, where the city becomes an educational space. The Educommunication is a new field of study that calls attention to the importance of education join the communication as well as the importance of communication in the educational process and the need for a differentiated professional to work in the classroom. This work seeks to contribute to the discussion in the field of Education, Communication and Mediation, calling attention to the Educommunication as a mediator of educational processes, using guiding principles of an Education City.

**Keywords:** Media. Education Cities. Educommunication.

## INTRODUÇÃO

O atual cenário político brasileiro demonstra o quanto as mídias ainda detém um elevado nível de influência na sociedade. Tal ferramenta foi e continua sendo utilizada para disseminar conteúdos e interesses dos detentores da propriedade dos meios de comunicação. Considerando que grande parte da população não tem acesso à educação superior, a qual seria aquela capaz de fornecer um pensamento crítico considerado mais apurado, torna-se essencial pensarmos o papel da educação nesse mundo midiático.

Este trabalho tem por objetivo realizar uma reflexão sobre a possibilidade de pensarmos as cidades educadoras como ferramenta de combate à exploração realizada pelos meios de comunicação, trazendo como mediador o conceito de Educomunicação. Essa exploração será considerada neste trabalho desde a influência nos modos de vestir e falar até a influência de pensamento e opiniões que são trazidos pelos programas de televisão à grande parte da sociedade, fazendo com que muitos não consigam exercer opinião própria sobre determinados assuntos, apenas reproduzindo aquilo que as mídias disseminam. Para alcançar nosso objetivo, esta pesquisa apresentará algumas teorias da comunicação e suas formas de agir, alguns princípios norteadores de uma cidade educadora, o conceito de Educomunicação e, por fim, discutirá a possibilidade de pensarmos a educação como uma forma de libertar aqueles que se encontram, de certa forma, dominados, seja econômica ou intelectualmente pelas mídias.

O estudo da semiótica, nos proporcionou um entendimento mais aprofundado dos processos de linguagem e seus discursos, pois na semiótica o importante é entender o sentido do signo em cada linguagem. De acordo com Abbagnano (2000), a semiótica foi definida como

teoria da *semiose*, mais do que do signo, dividindo a Semiótica em três partes, que correspondem às três *dimensões* da semiose: *semântica*, que considera a relação dos signos com os objetos a que se referem; *pragmática*, que considera a relação dos signos com os intérpretes; e *sintática*, que considera a relação formal dos signos entre si, essa distinção difundiu-se amplamente em filosofia e lógica contemporâneas (ABBAGNANO, 2000, p. 870) .

Dessa forma, a semiótica nos apresenta diversas possibilidades de trabalhar as relações entre a linguagem, comunicação e a relação que ocorre dentro dos processos comunicacionais. Ao dividir o signo numa relação triádica, Peirce explica

Uma palavra possui um significado, para nós, na medida em que somos capazes de utilizá-la para comunicar nosso conhecimento a outros, e na medida em que somos capazes de apreender o conhecimento que os outros procuram comunicar-nos. Este é o grau mais baixo do significado. O significado de uma palavra é, de forma mais completa, a soma total de todas as predições condicionais pelas quais a pessoa que a utiliza pretende tornar-se responsável ou pretende negar. Essa intenção consciente ou quase consciente no uso da palavra é seu segundo grau de significado. Mas, além das consequências com as quais conscientemente se compromete a pessoa que aceita uma palavra, há um amplo oceano de consequências imprevistas às quais a aceitação da palavra está destinada, não apenas consequências de conhecimento mas, talvez, revoluções na sociedade. Nunca se pode dizer qual o poder que pode haver numa palavra ou numa frase, para mudar a face do mundo; e a soma destas consequências perfazem o terceiro grau do significado. (PEIRCE, 2005, p. 159 - 160).

A Comunicação, portanto, é um processo dinâmico, vivo, por meio do qual transmitimos mensagens, influenciados e somos influenciados durante esse processo. Com o avanço das mídias eletrônicas, a comunicação alcança um número de maior de pessoas, porém a TV ainda é aquela que veicula mensagens de grande influência para a maioria da população, pois mesmo

com o avanço da internet, grande parte das famílias no mundo utilizam a TV como fonte principal de informação e, confiam no que é noticiado.

A grande explosão da comunicação massiva, entretanto, viria com seus dois gigantes, o rádio e a TV que, tendo seus alimentos fundamentais na publicidade, instauraram a cultura popular massiva. Foi só então que a comunicação se instituiu como área de conhecimento reclamando para si uma certa autonomia, por exemplo, nos estudos da publicidade, nas análises de conteúdo das mensagens veiculadas pelos meios e na pesquisa de opinião. (SANTAELLA, 2001, p. 25)

Apresentaremos, a seguir, algumas das teorias da comunicação a fim de embasar nosso conhecimento sobre como ocorre o processo de disseminação de informações pela mídia e o alcance à sua audiência.

## **1 Teorias da Comunicação: Concepções e Aplicações**

As teorias da comunicação surgem para compreender os fenômenos relacionados à comunicação, pois como destaca Santaella (2001),

A comunicação é inevitável porque, mesmo quando não queremos, estamos o tempo todo emitindo mensagens para o outro. Ela é irreversível porque não podemos voltar atrás naquilo que já foi comunicado. Por fim, a comunicação é irrepitível porque todos e tudo estão continuamente mudando. Em razão disso, mesmo quando lemos o mesmo livro, ou assistimos a um mesmo filme pela segunda ou quarta vez, esse filme não será para nós o mesmo filme. (p. 22).

Abordaremos aqui algumas teorias da comunicação que consideramos interessantes para entender como se dá o funcionamento da mídia de massa, a fim de entender o funcionamento dos meios como forma de dominação à sociedade.

Inicialmente, vamos apresentar brevemente a Escola de Chicago, que surgiu em 1910, nos Estados Unidos e inaugurou um novo campo de pesquisa focado nos fenômenos urbanos<sup>35</sup>, pois naquele momento começaram a ocorrer fenômenos sociais na cidade de Chicago, como a expansão urbana e crescimento demográfico.

É no contexto do estudo da sociologia urbana que Robert Park, junto à Ernest Burgess e Rodrick McKenzie elabora o conceito conhecido como Ecologia Humana. Este conceito será o alicerce para os estudos do comportamento humano dos indivíduos no meio social urbano, ou seja, o que Park pretendia era verificar se o espaço onde o indivíduo estava inserido seria capaz de influenciar seu estilo de vida.

Alguns anos depois, em 1927, surge, no mesmo país, a *Mass Communication research*. O termo surge com a publicação do livro de Harold Lasswell, intitulado "*Propaganda Techniques in the World War*", onde o autor apresenta as lições extraídas da 1ª Guerra Mundial (1914-1918) e "a propaganda constitui o único meio de suscitar a adesão das massas" (MATTELART, 2008, p. 37). Com a guerra, houve necessidade de disseminar sentimentos de patriotismo e lealdade, para que as medidas adotadas pelo Governo em guerra fossem aprovadas pela população. Além disso, era necessário aumentar o ódio pelo inimigo e manter a moral americana elevada com a propaganda, de acordo com o autor.

A partir dessa nova concepção apresentada por Lasswell, percebe-se que o uso da propaganda pode ser aliado para influenciar sua audiência e assim surge o modelo da Agulha Hipodérmica, sustentado sob dois pilares, um no conceito da sociedade de massa e outro nos modelos teóricos da comunicação, baseados em modelos da psicologia behaviorista, como

---

<sup>35</sup> Esse novo campo de pesquisa é o precursor da Sociologia Urbana.

veremos a seguir. Para o autor, os meios de comunicação emitem mensagens, ou seja, quem, diz o que, através de que canal, para quem, com que efeito. Na teoria da agulha hipodérmica<sup>36</sup>, uma mensagem é lançada pela mídia e imediatamente aceita e espalhada em proporção igual entre seus receptores. A partir daí a ideia da teoria era pensar estratégias para influenciar o comportamento humano por meio da injeção de conteúdos selecionados.

Na década de 1970, surge outra teoria, formulada por Maxwell McCombs e Donald Shaw chamada de Teoria da *Agenda-Setting*. Nela, é a mídia quem determina a pauta (em inglês, *agenda*) para a audiência, ao dar destaque a algumas notícias em detrimento de outras. O que ocorre é que, ao destacar certos temas, acabam ofuscando ou, simplesmente, ignorando outros, por vezes de maior importância. As ideias da teoria são atribuídas ao trabalho do jornalista Walter Lippmann, que propôs que a sociedade não respondia aos acontecimentos do mundo real, mas viviam naquilo que denominou de “pseudo ambiente”. Percebemos que ao definir a pauta, a mídia faz uma manipulação daquilo que é considerado importante, ou não. O linguista Noam Chomsky<sup>37</sup>, em diversas publicações, discute as estratégias utilizadas pela mídia para manipular seu público. Essas estratégias vão desde distrair o público dos reais problemas até simplesmente mantê-lo na total ignorância oferecendo outros tipos de entretenimento que gerem um telespectador pacífico e sem reflexão.

No âmbito da Escola de Frankfurt, na Alemanha, surge a Teoria Crítica que passa a questionar os novos meios de produção e transmissão cultural que vem se desenvolvendo com a ampliação da mídia. Os pensadores dessa teoria são de base marxista, ou seja, seus métodos têm base na filosofia, ética e outras áreas que corroboram na compreensão da história das desigualdades. Nesse sentido:

A sociologia funcionalista concebia mídias, novas ferramentas da democracia moderna, como mecanismos decisivos de regulação da sociedade e, nesse contexto, só podia advogar uma teoria voltada para a reprodução dos valores do sistema social, do estado de coisas existente. Escolas de pensamento crítico irão se interrogar sobre as consequências do desenvolvimento desses novos meios de produção e transmissão cultural, recusando-se a tomar como evidente a ideia de que, dessas inovações técnicas, a democracia sai necessariamente fortalecida. Descritos e aceitos pela análise funcional como mecanismos de ajuste, **os meios de comunicação tornam-se suspeitos de violência simbólica, e são encarados como meios de poder e dominação.** (MATTELART, 2008, p.73, grifo nosso)

Nesse contexto, buscando combater à produção da cultura como mercadoria, surge o conceito de Indústria cultural de Adorno e Horkheimer onde analisam a produção industrial dos bens culturais como movimento global de produção da cultura como mercadoria (Mattelart, 2008, p.77). É dessa forma que se obtém uma cultura de massa.

As teorias da comunicação apresentadas neste trabalho, visam contribuir para a discussão da Educomunicação enquanto mediadora no combate à dominação midiática ainda presente na sociedade. O objetivo aqui foi apresentar ao leitor algumas que, quando comparadas ao modelo atual de dominação, fazem sentido. Partiremos agora para outro ponto de análise deste trabalho, as Cidades Educadoras.

---

<sup>36</sup> Também conhecida como Teoria da Bala Mágica.

<sup>37</sup> Avram Noam Chomsky é linguista e conhecido como pai da linguística moderna. Atualmente é Professor de Linguística no Instituto de Tecnologia de Massachusetts.

## **2 Cidades Educadoras como mecanismos comunicativos**

A partir de discussões ocorridas na Europa ao final do século XX, a noção de Cidade Educadora toma corpo, buscando pensar a educação a partir das práticas de cidadania democrática, valorizando o aprendizado vivencial em uma perspectiva que, em vários sentidos, lembra uma visão freireana do fazer pedagógico. Essa ideia de “Cidade Educadora” teve seu ponto de partida no ano de 1990, quando foi realizado o primeiro congresso internacional de cidades educadoras na cidade de Barcelona (Espanha), no qual diversas cidades se comprometeram a transformar a cidade num ambiente permanente de aprendizado e troca de saberes. Ao realizar esse primeiro encontro, em 1990 na cidade de Barcelona, a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), elaborou um documento final no qual as cidades participantes se comprometeram com princípios, valores e práticas a fim de tornar a cidade um espaço educacional, fazendo com que a educação ocorra em todos os espaços da sociedade. Conhecida como “Carta das Cidades Educadoras”, tal documento dispõe que

A cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes. A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. (Carta das Cidades Educadoras, 1990)

Percebe-se que a Cidade Educadora deverá ser capaz de integrar seus habitantes e espaços, fazendo com que todos tenham conhecimento e entendam seu papel em cada esfera da vida social, bem como sejam capazes de participar ativamente na sociedade, entendendo seus papéis, conhecendo seus direitos e exercendo a cidadania democrática. Cabezudo (2004) destaca que

A cidade Educadora é uma cidade com personalidade própria, integrada no país onde se localiza. Sua identidade, portanto, é interdependente com a do território de que faz parte e da história da qual resulta. É, também, uma cidade que não está fechada em si mesma, mas, sim, uma cidade que se relaciona com seu entorno: outros núcleos urbanos do mesmo país ou cidades parecidas de outros países, relação que implica novas aprendizagens, intercâmbio e solidariedade, enriquecendo a vida de seus habitantes. A Cidade Educadora é um complexo em constante evolução e pode ter expressões diversas, mas sempre considerará como uma de suas prioridades o investimento cultural e a formação permanente de sua população. Desta maneira, além de suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), assume a intencionalidade e a responsabilidade na formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes: crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos. (CABEZUDO, 2004, p. 12)

Zuin e Aieta (2015) realizam um mapeamento do campo das cidades e chamam a atenção para a Cidade Educadora enquanto meio de se transferir a tutela dos direitos sociais para as instâncias da cidade, tornando-a espaço de validação e consolidação da cidadania a ser recuperado por meio da participação. Assim, a cidade pode ser pensada como o local no qual as potencialidades prático-sociais podem ser postas em prática possibilitando uma gestão participativa para além do modelo que contrapõe gestão municipal para um outro paradigma, a partir do qual aspectos socioambientais, culturais, históricos, pedagógicos e políticos são redistribuídos e compartilhados, entrelaçando os vários lugares e vozes que constituem a cidade.

Paulo Freire (2010) já chamava atenção para a necessidade de mudanças na Educação:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu" submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusse a constantes revisões. À análise crítica de seus "achados". À uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 2010, p. 98).

Portanto, na perspectiva da Cidade Educadora, esse modelo deve permitir a seu cidadão se comunicar na cidade e com a cidade, sendo sujeito ativo de todos os processos que ocorrem no ambiente do qual faz parte e, como coloca Freire, ser consciente dos problemas, discutir as questões e lutar por seus direitos. A comunicação é, portanto, essencial e o conceito de Educomunicação, que veremos a seguir, nos permitirá entender como os sistemas propostos serão aliados na Educação.

### **3 Educomunicação, Cidade e Educação**

Em 1996, na Universidade de São Paulo (USP), é fundado o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), com o objetivo de ampliar estudos sobre a relação entre Educação e Comunicação. Nesse momento surge um novo campo teórico, chamado Educomunicação<sup>38</sup>. O primeiro trabalho realizado pelo NCE foi uma pesquisa que contou com especialistas de 12 países da América Latina e da Península Ibérica a fim de verificar como se dava o pensamento daqueles que atuavam em projetos na área, bem como o perfil dos profissionais envolvidos nessa relação. De acordo com o portal do NCE<sup>39</sup>:

O resultado foi surpreendente: descobriu-se que a interface entre Comunicação e Educação, desenvolvida tradicionalmente na forma de uma complementação mútua (como, por exemplo, a educação usando as tecnologias da comunicação ou a comunicação produzindo para a educação), havia se transformado em integração, com o surgimento de um campo novo e distinto: a educomunicação. Com os dados da pesquisa, o NCE conseguiu definir o campo da educomunicação como sendo o espaço que membros da sociedade se encontram para implementar ecossistemas comunicativos democráticos, abertos e participativos, impregnados da intencionalidade educativa e voltado para a implementação dos direitos humanos, especialmente o direito à comunicação. Para que isso ocorra, os profissionais da educomunicação trabalham com o conceito de planejamento, implementação e avaliação de projetos, desenvolvendo suas atividades assistidos por teorias da comunicação que garantam a dialogicidade dos processos comunicativos.

Com o avanço nas pesquisas nessa nova área, a USP já conta com um curso de graduação responsável pela formação do profissional licenciado em Educomunicação. Soares<sup>40</sup> (2011) chama atenção para a necessidade da educação se unir com a comunicação e para a importância da inserção da comunicação no processo educativo, bem como a necessidade de um profissional diferenciado para atuar em sala de aula. O autor destaca:

---

<sup>38</sup> Informações disponíveis na página do Núcleo de Comunicação e Educação da USP, em <http://www.usp.br/nce/>. Acessado em 25 de junho de 2016.

<sup>39</sup> Informações retiradas da página do NCE. Disponível em <http://www.usp.br/nce/onucleo/>. Acessado em 25 de junho de 2016.

<sup>40</sup> O professor Doutor Ismar de Oliveira Soares é Chefe do Departamento de Comunicações de Artes da ECA/USP e Coordenador do NCE - Núcleo de Comunicação e Educação do CCA/ECA/USP. Atualmente tem diversos textos e livros publicados na área de Educomunicação, sendo um dos principais especialistas brasileiros nessa temática.

[...] Defendemos a tese segundo a qual uma comunicação essencialmente dialógica e participativa, no espaço do ecossistema comunicativo escolar, mediada pela gestão compartilhada dos recursos e processos da informação, contribui essencialmente para a prática educativa, cuja especificidade é o aumento imediato do grau de motivação por parte dos estudantes, e para o adequado relacionamento no convívio professor/aluno, maximizando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a ação. A essa precondição e a esse esforço multidisciplinar denominamos Educomunicação. (SOARES, 2001, p. 17).

Percebemos que a comunicação se encontra diretamente atrelada à educação e as pesquisas na área da Educomunicação alertam para a necessidade de uma relação dialógica e participativa na sala de aula. Soares (2011) chama atenção ainda para o fato de que o avanço tecnológico permite que o estudante tenha autonomia para “experimentação, o improvisado e a auto expressão (p. 29). A Educomunicação, segundo o autor, surge como uma nova forma de ensino ofertando ao professor a adoção de técnicas utilizadas pelas mídias, ou seja, o profissional que atua na educação deve conhecer a comunicação e dominar seus instrumentos, que serão utilizados na prática como mecanismos facilitadores de ensino e aprendizagem. Ainda segundo Soares, o novo modo de educar deverá ser inclusivo, democrático, midiático e criativo.

Um ambiente escolar educacional caracteriza-se principalmente, pela opção de seus construtores pela abertura à participação, garantindo não apenas a boa convivência entre as pessoas (direção-docentes-estudantes), mas, simultaneamente, um efetivo diálogo sobre as práticas educativas, elementos que conformam a “pedagogia da comunicação”. Quando falamos, pois de ecossistema comunicativo que tem como meta a qualidade dos relacionamentos, associada à busca de resultados mensuráveis, estabelecidos a partir de uma proposta comunicativa negociada no âmbito da comunidade educativa. (SOARES, 2011, p. 45).

Na proposta de Soares, é preciso haver a integração dos envolvidos no processo educacional, bem como um diálogo entre as partes, o que nos remete à Escola de Chicago, onde temos a cidade como:

a tentativa mais bem-sucedida do homem de reconstruir o mundo em que vive o mais próximo do seu desejo. Mas, se a cidade é o mundo que o homem criou, doravante ela é o mundo onde ele está condenado a viver. Assim, indiretamente, e sem qualquer percepção clara da natureza da sua tarefa, ao construir a cidade o homem reconstruiu a si mesmo. (PARK APUD HARVEY, 1967, p. 3).

Dessa forma, a Educomunicação nos traz um novo campo o qual nos faz perceber a necessidade de mudanças na política educacional, a necessidade da escola e as cidades se adequarem, obtendo novos instrumentos tecnológicos e capacitando professores, que devem dominar as linguagens da mídia para que possa transmitir conhecimentos e com isso, oferecer ao aluno uma formação crítica.

Um grande obstáculo encontrado na realidade educacional brasileira é a resistência a mudanças, não apenas a mudanças das práticas pedagógicas, de instrumentos ou outros meios, mas ainda a mudanças do perfil conservador onde o professor ensina e o aluno aprende, onde professor é superior e aluno inferior, mais ainda, onde somente o professor é emissor e o aluno mero receptor.

A Educomunicação propõe exatamente o rompimento desse modelo, no qual comunicação e educação estão interligadas visando uma troca de conhecimentos maior que a mera transmissão de informações, tendo a cidade como cenário e sujeito dessas novas relações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Cidade Educadora baseada em seu conceito definido pela AICE seria aquela capaz de trazer seus habitantes para participação em todas as esferas da vida pública, de modo que, além de participar como efetivo cidadão, entenda seus direitos e deveres para com a sociedade que ali está posta. Mas essa cidade traz uma série de contradições sendo um modelo capitalista de cidade, na qual a tensão dialética entre as forças de conservação e as de transformação do homem e suas circunstâncias de vida representa um processo de educação ampliada que incorpora, mas que se situa também para além dos meios, das finalidades e dos sistemas concebidos para promover efeitos educativos. (CARRANO, 2003, p. 15).

Mais do que operar como um agente voltado para a educação, a cidade torna-se um espaço de libertação de segmentos da sociedade até então excluídos pelos processos que levaram a sua formação, consolidando-os como agentes, mais do que como sujeitos em relação a sua situação de classe.

Nesse contexto, ao pensarmos a Educomunicação como um modelo onde ocorre uma relação dialógica e participativa na sala de aula, mediada por uma gestão compartilhada tanto de recursos como dos processos de informação, temos aí uma associação possível para enriquecer a educação. Dizemos enriquecer, pois a educação acontece em diversas esferas na cidade e contar com aliados em todos os ambientes acaba motivando o aprendizado.

Uma tal ampliação do sentido de comunicação não é mera sofisticação inconsequente. Ela se tornou hoje imperativa, pois, já nos fenômenos de massa e, muito mais hoje, no fenômeno explosivo das redes planetárias, a dinâmica da comunicação se faz muito mais entender à luz dos modelos do funcionamento dos sistemas vivos em nível microscópico, e mesmo à luz das leis que a psicanálise extrai dos mecanismos do inconsciente, do que dos processos conscientes de comunicação humana em nível social. (SANTAELLA, 2001, p. 23)

O profissional educador será capaz de fornecer a seu aluno formas de reflexão para entender, por exemplo, os interesses que as mídias têm em fornecer certo tipo de informação à população. Esse aluno, ao participar das diversas esferas públicas no ambiente em que vive, poderá perceber seu papel na sociedade, discutir e debater questões de seu interesse.

Para Morigi (2014, p. 111) a Cidade Educadora constitui-se como “modelo organizativo para uma Sociedade Educadora onde educar é uma tarefa pública, uma tarefa de cidadania”, portanto a cidade possui caráter educativo como a própria carta das cidades já determina. Dessa forma, “educação e trabalho apresentam relacionamento intrínseco que cobra um novo olhar sobre as políticas de formação executadas pelo Estado na atualidade e sobre os espaços que podem ser considerados educativos nas comunidades” (ibidem, p.17).

Na relação existente entre a cidade e educação, Paulo Freire já defendia o papel educador da cidade e na cidade

Por isso é que é importante afirmar que não basta reconhecer que a Cidade é educativa, independentemente de nosso querer ou de nosso desejo. A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos. (FREIRE, 2001, p. 13).

O modelo de Educomunicação atrelado à proposta de Cidade Educadora é um aliado para refletirmos o que queremos para o futuro, no que tange a mudanças nas políticas públicas educacionais. Cada vez mais, a sociedade vem sofrendo transformações as quais as políticas educacionais muitas vezes não têm conseguido acompanhar, ou talvez não haja interesse que acompanhem. A questão central torna-se que o modelo educacional atual, feito para excluir grande parte da população a capacidade crítica mais profunda entra em choque com o modelo de gestão democrática e participativa proposto em uma cidade educadora. Se choca ainda com o novo modelo de Educomunicação que também pretende oferecer ações onde “ a comunicação é um bem social que deve ser analisado e implementado exclusivamente sob a ótica do bem comum” (Soares, p. 4)

Ao concebermos a cidade como ambiente educativo verificamos as diversas possibilidades para educar e ser educado, sendo o espaço aliado na busca por uma sociedade mais igualitária, sem desigualdades sociais, onde o acesso a todos os bens sociais e culturais possam ser iguais e “toda relação comunicativa pode se transformar numa relação educativa e toda ação educativa deveria se transformar em ação comunicativa” de acordo com o professor Ismar Soares.

## **REFERENCIAS**

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

HABERMAS, Jurgen. **Técnica e ciência como “Ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 2006.

HARVEY, David. “O direito à cidade”, **Lutas Sociais**, Vol. 29, Pp. 73-89, 2012.

MATTELART, Armand e Michèle. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e Pesquisa: projetos para mestrado e doutorado**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

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

\_\_\_\_\_, Ismar de Oliveira. **Mas, afinal, o que é Educomunicação?** São Paulo: Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, ano N.d. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf> . Acesso em 14.06.2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Uma Educomunicação para a cidadania**. São Paulo: Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, ano N.d. Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/6.pdf> . Acesso em 16.06.2016.

ZUIN, Aparecida Luzia A.; AIETA, Vânia Siciliano. “**A Cidade e o projeto para a efetivação das garantias fundamentais**” Trabalho apresentado no GT Direitos Sociais e Políticas. Encontro do Conselho Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Direito, 2015.

## **Levantamento da produção acadêmica sobre Educomunicação do Portal de Periódicos da Capes**

**DANIELA TISSUYA SILVA TÓDA**

Mestranda do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – UNIR-RO

### **RESUMO**

A educomunicação é uma área de pesquisa que está estabelecida no Brasil desde a década de 1990. Há atualmente no país um curso de licenciatura em educomunicação, e cursos de pós-graduação na área. Este trabalho visa realizar um levantamento sobre a produção acadêmica sobre educomunicação, e para tanto, foi realizada uma pesquisa quantitativa no portal de periódicos da CAPES, sobre os artigos relacionados à educomunicação revisados por pares. Com base nesse resultado, foram realizadas pesquisas sobre os autores e os periódicos, utilizando a base de dados da Plataforma Lattes e Sucupira. O resultado da pesquisa demonstra que a publicação sobre o tema ainda é pequena, entretanto, feita majoritariamente por doutores e em periódicos com a mais alta classificação QUALIS.

**Palavras-chave:** Educomunicação. Produção acadêmica. Periódicos.

### **Production research on academic Educommunication of the Capes Journals Portal**

#### **ABSTRACT**

Educommunication is a research area that is established in Brazil since the 1990s. There are currently an undergraduate course in educommunication, and graduate courses in the area. This work aims to carry out a survey on academic research on educommunication and to that purpose, a quantitative survey was conducted in the CAPES periodical portal on the articles related to educational communication peer reviewed. Based on this result, we carried out research on authors and journals, using the database of the Lattes Platform and Sucupira. The research result shows that the publication on the subject is still small, however, mostly made by doctors and academic journals with the highest rating QUALIS.

**Keywords:** Educommunication. Academic research. Academic journals.

### **INTRODUÇÃO**

A importância do aspecto dialógico inerente à educação é objeto de estudo de pesquisadores ao redor do mundo. Um dos grandes nomes da educação, Paulo Freire, é um dos defensores de que o ato de educar implica em comunicar-se. No livro “A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Paulo Freire (2002, p.) afirma que:

Todo entendimento, se não se acha “trabalhado” mecanicamente, se não vem sendo submetido aos “cuidados” alienadores de um tipo especial e cada vez mais ameaçadoramente comum de mente que venho chamado de “burocratizada”, implica, necessariamente, comunicabilidade. Não há inteligência – a não ser quando o próprio processo de inteligir é distorcido – que não seja também comunicação do inteligido.

O advento das Tecnologias da Comunicação e Interação (TICs) reforça a inter-relação entre comunicação e educação, ao oferecer ferramentas para o estabelecimento de práticas educacionais em escolas, e proporcionando assim, um campo fértil para a pesquisa.

No Brasil, os resultados de uma pesquisa sobre a inter-relação da comunicação e educação no âmbito da cultura latino-americana consolidaram um novo campo de intervenção

social, denominado Educomunicação, sendo constituído por conceitos transdisciplinares e novas categorias analíticas (SOARES, 1999 *apud* PINHEIRO, 2013).

Ainda no que concerne o estudo sobre a Educomunicação no Brasil, deve-se destacar o Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações Artes da Universidade de São Paulo (NCE- ECA/USP), fundado na década de 1990 e responsável por pesquisas, projetos, e programas sobre Educomunicação, além da oferta de curso de licenciatura em Educomunicação.

Mediante o exposto, observa-se que a Educomunicação, paradigma consideravelmente novo, está em estudo há cerca de 20 (vinte) anos em nosso país, e assim, este trabalho foi desenvolvido para mapear a produção acadêmica brasileira acerca do tema. Para tal, foi realizado um levantamento quantitativo no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O trabalho está dividido da seguinte forma: (1) educomunicação – essa seção sintetiza os principais conceitos sobre esse paradigma; (2) procedimentos metodológicos – essa parte relata os procedimentos adotados na pesquisa; (3) análise dos dados – seção que contém a análise dos dados obtidos; (4) considerações finais; e por fim, referências bibliográficas.

## **1 EDUCOMUNICAÇÃO: processos comunicativos e pedagogia democrática**

O pesquisador Ismar Soares, um dos mais precursores no estudo e pesquisa no Brasil sobre educomunicação, define esse paradigma da seguinte forma:

Entendemos a Educomunicação como um paradigma na interface comunicação/educação, que busca orientar e dar sustentação ao conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação, e avaliação de processos, programas e produtos de comunicação, destinados a: (1) – debater as condições de relacionamento dos sujeitos sociais com o sistema midiático, no contexto da sociedade da informação, promovendo (a) critérios de análise dos sistemas dos meios de comunicação, assim como (b) metodologias de utilização dos recursos tecnológicos em função da prática da educação para a cidadania; (2) – promover e fortalecer ecossistemas comunicativos de convivência, abertos e participativos, nos espaços educativos, garantidos pela gestão democrática dos processos de comunicação: e, finalmente, (3) – ampliar o potencial comunicativo dos indivíduos e dos grupos humanos (SOARES, 2011 *apud* PINHEIRO, 2013, p. 75).

Possebon (2012) explica que a educomunicação compreende que os meios de comunicação são instrumentos educacionais capazes de colaborar para a aproximação dos discentes com os docentes, nos envolvimento entre escola e comunidade, no aprendizado de disciplinas, na crítica da realidade, na valorização da cultura local e no desenvolvimento de uma pedagogia mais democrática.

Ao considerar as duas definições anteriores, compreende-se que a educomunicação tem sido considerada importante como forma de expressão e de intervenção social.

É importante pontuar que os estudos sobre a educomunicação, iniciadas na década de 1980 na América Latina, e especificamente no Brasil, na década de 1990, tinham à disposição, um número bem menor de ferramentas midiáticas para o estabelecimento de práticas educacionais.

Mediante o exposto, percebe-se que apesar das TICs potencializarem o alcance das práticas educacionais, esse paradigma não se resume na tecnologia em si. Soares (2011, p. 18) afirma que:

Pelo que foi dito, a educomunicação não diz respeito imediata ou especificamente à educação formal nem é sinônimo de “Tecnologias da Educação” (TE), ou mesmo de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). No entanto, a escola se

apresenta como um espaço privilegiado de aprendizagem a respeito dos benefícios da adoção desse conceito. Com relação às tecnologias, o que importa não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos.

Dessa forma, foram consideradas duas categorias de tema dos artigos: (i) práticas educacionais e mídias. Nas próximas seções, os resultados das duas categorias serão mostrados.

## 2 O portal de periódicos da CAPES

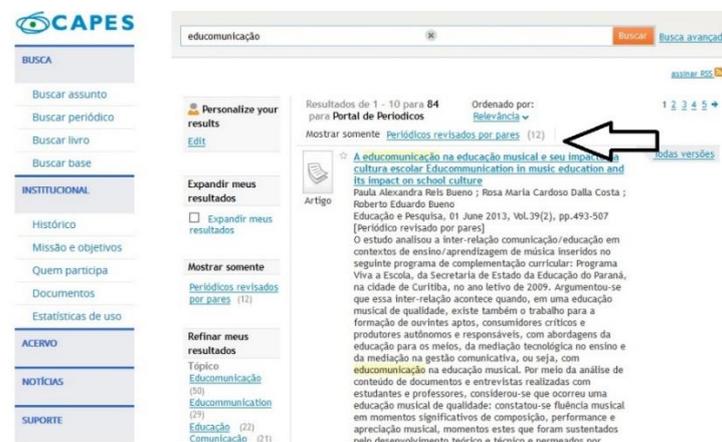
Este trabalho utiliza a análise quantitativa, pois se atém à quantificação da produção acadêmica em periódicos, revisada por pares, que está disponível no portal de periódicos da CAPES. Conforme Matias Pereira (2012) explica, o método quantitativo tem como principal característica a quantificação, seja dos dados levantados ou no tratamento deles, e utiliza técnicas estatísticas, desde as mais simples, como média, percentual, desvio padrão, até as mais complexas, como coeficiente de correlação, análises multivariadas, análises de regressão, entre outras, para a realização da análise.

A análise deste trabalho foi realizada com base nos dados do portal de periódicos da CAPES, da Plataforma Lattes, e da Plataforma Sucupira.

O portal de periódicos da CAPES é um consórcio de bibliotecas financiado pelo governo brasileiro, formando uma biblioteca virtual, que reúne e disponibiliza grande acervo de pesquisas científicas. Segundo a própria CAPES (2016) o portal “conta com um acervo de mais de 38 mil títulos com texto completo, 123 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual”. O acesso ao acervo é livre e gratuito para as instituições participantes do consórcio e para seus alunos de graduação e pós-graduação.

Assim, o portal foi escolhido por garantir uma grande abrangência à pesquisa e a transdisciplinaridade, visto que a educomunicação está ligada à diversas áreas do conhecimento, como a Educação, Comunicação, Artes, Ciências Sociais, etc.

Ao realizar a busca pelo tema educomunicação no portal da CAPES – nenhuma outra nomenclatura similar foi utilizada na busca - o sistema retornou o resultado de 84 (oitenta e quatro) trabalhos indexados. A partir desse resultado a pesquisa foi reduzida para a seleção de trabalhos revisados por pares, de modo que se obteve 12 (doze) artigos indexados no portal da CAPES sobre a educomunicação. A figura abaixo demonstra o resultado obtido da busca no portal.



**Figura 1.** Resultado obtido no portal de periódicos da CAPES.

Fonte: elaborada pela autora.

A revisão de artigos por pares é utilizada, conforme os critérios de cada periódico, para garantir a qualidade das publicações, e geralmente é feita com o sistema duplo-cego, no qual revisores não conhecem a identidade dos autores, e vice-versa, a fim de garantir a imparcialidade na avaliação. Mendes e Merziale (2001, p. 1) explicam que a escolha do grupo de revisores:

[...] é feita pelos editores, com base em determinados critérios, especialmente o de reconhecimento da competência do avaliador como pesquisador produtivo e atualizado no assunto a que se refere o artigo a ser analisado. Além deste indicador fundamental para a escolha do avaliador pelos editores, para cada artigo a ser apreciado, outros aspectos contam na outorga desta responsabilidade: a capacidade de avaliar se o artigo atrairá leitores de outras especialidades ou mesmo de outras áreas; a demonstração de que o avaliador conhece a missão, interesses e normas da Revista; e, por fim, mas tão importante quanto os três requisitos anteriores, que os avaliadores seja isento (sic) nos julgamentos.

A escolha em restringir a análise para artigos revisados por pares preconiza delimitar o trabalho e realizar um levantamento de publicações analisadas por revisores proeminentes na área de educomunicação.

As análises dos resultados obtidos estão descritas na próxima seção.

### 3 Análise dos dados

A pesquisa no portal de periódicos da CAPES, dentro dos parâmetros descritos na seção anterior, retornou o resultado de 12 (doze) artigos sobre a educomunicação. As publicações encontradas estão dispostas no quadro abaixo:

Quadro de artigos sobre educomunicação revistos por pares			
N.	Título	Autor(es)	Ano publicação
1	A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar	Paula Alexandra Reis Bueno; Rosa Maria Cardoso Dalla Costa; Roberto Eduardo Bueno	2013
2	Educomunicação, ou contra a concorrência desleal entre educação e mídia do espetáculo	Ivan Fortunato; Claudio Luis De Camargo Penteadado	2015
3	Novos espaços de participação social no contexto do desenvolvimento sustentável: as contribuições da Educomunicação	Mariann Toth; Frédéric Mertens; Maria de Fátima Rodrigues Makiuchi	2012
4	A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar	Paula Alexandra Reis Bueno; Rosa Maria Cardoso Dalla Costa; Roberto Eduardo Bueno	2012
5	A educomunicação como princípio indissociável da extensão universitária, do protagonismo juvenil e da coesão social: o caso da rede coque vive.	Doriele Andrade-Duvernoy; Jean-Claude Régnier	2012
6	Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social Ocaso dos Estados Unidos	Ismar de Soares Oliveira	2000
7	Smile: You are at Play! Videogames, Education and the Morality of Icons in the Mediapolis	Gilson Schwartz	2013
8	Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas Media education: concepts, history and perspectives	Evelyne Bévort ; Maria Luiza Belloni	2009

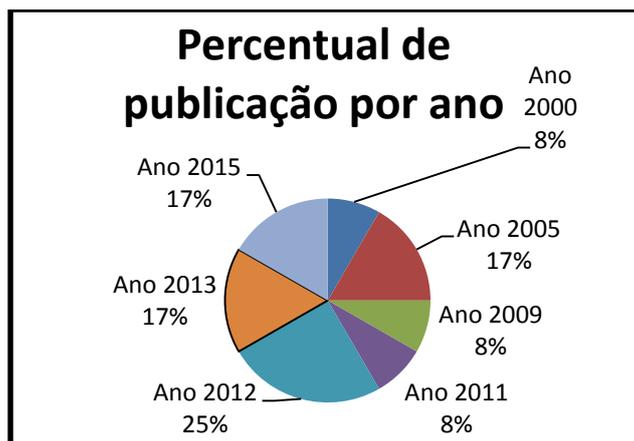
9	O rádio educativo e a cibercultur@ nos processos de mobilização comunitária	Cicilia M. Krohling Peruzzo	2011
10	Presence and indifference. Towards a visual statute of childhood/Presencia e indiferencia. Por un estatuto visual de la ninez/Presença e indiferença. Para um estatuto visual da infância	Felip Gascon; Lorena Godoy	2015
11	Weblogues: um novo instrumento para a promoção da comunicação entre televisão e telespectadores	Neusa Baltazar	2005
12	Educação ambiental como política pública Environmental education as public policy	Marcos Sorrentino; Rachel Trajber; Patrícia Mendonça; Luiz Antonio Ferraro Junior	2005

**Quadro 1.** Artigos revisados por pares sobre educomunicação encontrados no portal de periódicos da CAPES.  
Fonte: elaborado pela autora.

Para melhor descrever os dados encontrados, foi inserida no quadro acima uma numeração para cada artigo encontrado, obedecendo à ordem que aparece no resultado da pesquisa do portal. A primeira análise realizada é sobre a localização geográfica dos periódicos nos quais os artigos foram publicados, e está subdividida em nacionalidade e regionalidade. Desta forma, obtém-se 10 (dez) artigos publicados em revistas brasileiras, equivalente a 83% dos artigos pesquisados, e 2 (dois) internacionais (uma colombiana e uma espanhola), representando 17% do total. Ao realizar a análise dos artigos publicados em periódicos brasileiros, obtém-se 80% (oitenta por cento) das publicações concentradas na região Sudeste, que em número absoluto representam 8 (oito) artigos, sendo que todos dessa região estão em periódicos do estado de São Paulo. Os 20% restantes dos artigos publicados em periódicos brasileiros estão na região Sul, sendo 1 (um) no estado de Santa Catarina e 1 (um) no estado do Rio Grande do Sul.

Segundo pesquisa realizada por Pinheiro (2013) no ano de 2013 a CAPES contabilizava 44 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Comunicação, sendo 21 deles localizados na região Sudeste (47,7%), e dentre esses, 13 estão no estado de São Paulo, representando 29,5% do total de programas somente nesse estado. Ainda conforme dados da pesquisa, a região Sul possui 20,5% dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Comunicação (nove em número absolutos), de forma que se verifica uma relação entre a predominância de região de publicação e a de oferta desses programas.

Sobre a frequência de publicação considerando o ano, há um hiato entre a primeira publicação e a segunda de 5 (cinco) anos, entretanto, uma década depois da primeira publicação, verifica-se uma regularidade de quantidade de publicação, principalmente nos anos de 2013 e 2015, contando cada um com, em números absolutos, 2 (dois) artigos publicados. O ano de 2012 chama atenção por ser que mais tem publicação sobre educomunicação – 3 (três) em números absolutos, e o de 2014 por não ter nenhuma publicação. Os dados estão dispostos em percentuais no gráfico que segue.



**Gráfico 1.** Percentual de publicação por ano.

Fonte: elaborado pela autora

Foi realizada também uma análise sobre a classificação QUALIS, disponível na Plataforma Sucupira, sobre os periódicos nos quais os artigos foram publicados. Segundo o portal da CAPES (2016) o sistema de classificação de periódicos foi elaborado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação publicada em periódicos. O sistema classifica os periódicos alfanumericamente, conforme segue: A1, a mais alta classificação; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C – a mais baixa. Ainda conforme a CAPES (2016), a qualidade dos artigos é aferida indiretamente de acordo com a classificação do periódico, ou seja, a avaliação de qualidade da produção científica está estreitamente interligada à classificação do periódico.

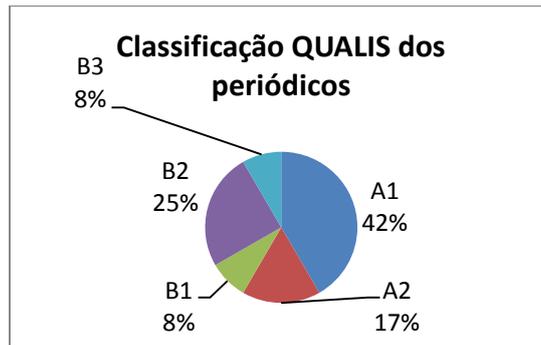
A classificação QUALIS é atualizada anualmente, e pode-se atribuir valores distintos para o mesmo periódico considerando áreas diferentes. Por exemplo: o periódico X pode ter classificação B1 para a área de educação, enquanto para a área de comunicação a classificação é B2.

Para efeitos de análise, dois critérios de pesquisa QUALIS foram utilizados, são eles: ano e área. Para o ano, se considerou a avaliação QUALIS mais recente, visto que alguns artigos foram publicados em período anterior à disponibilização de informações sobre classificação. Para o critério área, considerando a inter-relação entre educação e comunicação, a avaliação foi realizada nesta ordem de apresentação: (i) educação; (ii) comunicação; (iii) interdisciplinar; (iv) ciências sociais aplicadas; (vii) artes/música<sup>41</sup>; (viii) antropologia/arqueologia<sup>42</sup>. Não havendo classificação para a primeira área, considera-se a segunda e assim por diante.

O gráfico abaixo ilustra os dados obtidos.

<sup>41</sup> Essa área somente foi considerada porque um dos periódicos pesquisados possui somente avaliação na área de artes/música.

<sup>42</sup> Essa área somente foi considerada porque um dos periódicos pesquisados possui somente avaliação na área de antropologia/arqueologia.



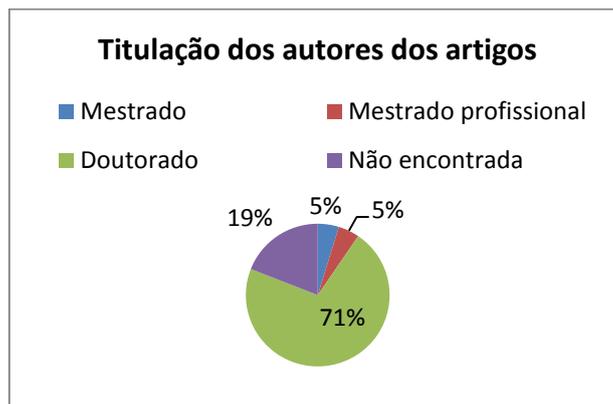
**Gráfico 2.** Representação gráfica da classificação QUALIS dos periódicos pesquisados.

Fonte: elaborado pela autora

A predominância da mais alta classificação QUALIS para periódicos (A1) é facilmente observável, podendo, portanto, aferir que há também a predominância de alta qualidade de trabalhos produzidos sobre a educomunicação.

Outro ponto de análise foi a titulação dos autores dos artigos, e para tanto, a Plataforma Lattes foi utilizada como fonte de dados. A Plataforma Lattes integra currículos e dados de grupos de pesquisas, sendo parte da base de dados da agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) denominada de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), responsável por fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros (CNPq, 2016). Essa plataforma é composta pelos currículos que são informados pelos próprios pesquisadores, professores e alunos, e cabe pontuar que cada um é responsável pela veracidade das informações inseridas na plataforma, assim como a atualização.

As titulações consideradas para análise foram: especialista, mestre e doutor. Ressalta-se que foi ponderada a maior titulação informada no currículo, ou seja, havendo o título de mestre e doutor, foi contabilizada somente a titulação de doutor. Em caso de haver dois títulos de igual importância, foi considerado o mais recente. Os dados obtidos nessa análise estão demonstrados a seguir.



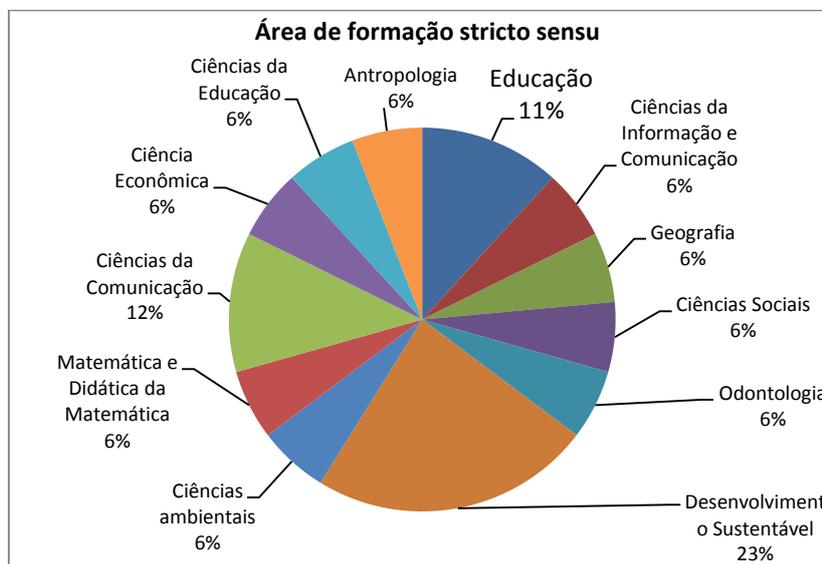
**Gráfico 3.** Titulação dos autores dos artigos.

Fonte: elaborado pela autora.

O número de titulações não encontradas é explicado pelo fato de que, ao menos, 4 (quatro) autores não são brasileiros, e o cadastro de currículo na Plataforma Lattes pode não ser relevante para pesquisadores e professores que atuam fora do país.

A titulação de doutor, entre os autores, é dominante, o que reforça o dado de alta classificação QUALIS dos artigos pesquisados, ao se considerar que a qualidade da produção científica está atrelada à capacitação do pesquisador.

Ainda sobre a titulação dos autores dos artigos, foi realizada uma busca sobre a área da titulação considerada na análise anterior, ou seja, em qual área cada autor possui doutorado ou mestrado. Os dados obtidos demonstram uma grande variação de área, e que as áreas da educação e comunicação não são predominantes, caracterizando assim, o cunho transdisciplinar da educomunicação. O gráfico representando os dados de área de formação está disposto logo a seguir.



**Gráfico 4.** Gráfico representando a área de formação stricto sensu dos autores.  
Fonte: elaborado pela autora.

O último ponto de análise dos dados encontrados é o título dos artigos. Como a pesquisa foi realizada por assunto, há 6 títulos que não possuem o termo educomunicação, exatamente 50% (cinquenta por cento) do número de artigos analisados. Desse numerário, o artigo mais recente é de 2015 e o mais antigo é de 2005.

Ao analisar os artigos que não possuem educomunicação no título, foram considerados os seguintes quesitos: tema, ano de publicação, frequência do tema, e frequência da palavra educomunicação no texto. Os dados encontrados estão relacionados no quadro abaixo:

Artigos sem o termo educomunicação no título			
Tema do artigo	Ano de publicação	Frequência do tema	Frequência da palavra educomunicação
Mídias	2013, 2009, 2011 e 2015	4	2, 1, 3 e 1
Práticas educacionais	2015 e 2005	2	8 e 2

**Quadro 2.** Artigos que não possuem o termo educomunicação no título.  
Fonte: elaborado pela autora.

Percebe-se que o tema de mídias envolvendo a educomunicação é mais recorrente do que o de educomunicação como prática educativa, havendo nesse caso, um hiato de 10 (dez) anos entre os dois artigos publicados.

Dos 6 (seis) artigos que possuem o termo educomunicação no título, o mais recente foi publicado em 2015 e o mais antigo em 2000. Ao realizar a análise, o artigo número 4 não foi encontrado no periódico informado pela CAPES, e não foi possível ter acesso ao texto completo

do artigo número 6, pois o portal em que está hospedado não estava disponível no momento da pesquisa. Assim, considerou-se a parte do artigo que contém 8 páginas e está disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/26613447\\_Educomunicacao\\_as\\_perspectivas\\_do\\_reconhecimento\\_de\\_um\\_novo\\_campo\\_de\\_intervencao\\_social\\_Ocaso\\_dos\\_Etados\\_Uidos](https://www.researchgate.net/publication/26613447_Educomunicacao_as_perspectivas_do_reconhecimento_de_um_novo_campo_de_intervencao_social_Ocaso_dos_Etados_Uidos)>. O quadro abaixo demonstra os dados obtidos quanto ao tema, frequência do tema, e a frequência da palavra educomunicação nos artigos que possuem o termo no título.

Artigos com o termo educomunicação no título			
Tema do artigo	Ano de publicação	Frequência do tema	Frequência da palavra educomunicação
Mídias	2015	1	19
Práticas educacionais	2013, 2012, 2012, 2000	4	13, 64, 22, 9

**Quadro 3.** Artigos com o termo educomunicação no título.

Fonte: elaborado pela autora

Nota-se a predominância do tema de práticas educacionais quando o termo é mencionado no título, assim como a elevação da frequência do termo nos textos. Outro dado que atrai a atenção é que o tema sobre práticas educacionais foi publicado a primeira vez no ano 2000, e depois disso, o próximo registro é em 2012, tendo um período de distância de 12 (doze) anos.

Em nenhuma das análises sobre o termo educomunicação no título, ou a ausência dele, considerou na frequência a palavra educomunicação constando em referências bibliográficas, pois considerou-se que o resultado seria mais fidedigno ao excluir essa contagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar os estudos, percebe-se que desde o início da pesquisa sobre educomunicação no Brasil, nos anos de 1990, até os dias atuais, a publicação de artigos revisados por pares sobre o tema é muito pequena em relação aos artigos publicados sem esse critério (a relação é de 12 para 84). É possível verificar também que entre a primeira publicação, no ano 2000, até a segunda, há uma distância de 5 (cinco) anos, sendo que neste ano (2005) há duas publicações, e a próxima publicação somente é realizada 4 (quatro) anos mais tarde, em 2009. A irregularidade de publicação nos primeiros anos pode ser justificada pelo estabelecimento da área de educomunicação como campo de pesquisa.

Apesar da quantidade de artigos revisados por pares sobre educomunicação ser pequena, verifica-se a alta qualidade das publicações (42% em periódicos A1), assim como a alta titularidade de seus autores (71% de doutores).

## REFERÊNCIAS

CAPES COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **O Portal de Periódico da CAPES**. Disponível em: <[http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=102](http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=102)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Classificação da produção intelectual. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>>. Acesso em: 13 ju. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **O CNPq**. Disponível em: <[http://cnpq.br/apresentacao\\_institucional/](http://cnpq.br/apresentacao_institucional/)>. Acesso em: 14 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**: os saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MENDES, Isabel Amélia Costa; MARZIALE, Maria Helena Palucci. Avaliação por pares em divulgação científica. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, vol. 9 n. 6, nov. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692001000600001&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692001000600001&script=sci_arttext&tlng=es)>. Acesso em: 12 jun. 2016.

PINHEIRO, Rose Mara. **A Educomunicação nos centros de pesquisa do país** – um mapeamento sobre a produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo. 2013. 224 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

POSSEBON, Alessandra. Nas ondas do rádio. In: III Conferência Sul-Americana / VIII Conferência Brasileira de Mídia Cidadã, 2012, Brasília. **Anais - III Conferência Sul-Americana / VIII Conferência Brasileira de Mídia Cidadã - Brasília, 2012**. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/redemc/2012/artigos/31.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

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

## **Inquietações sobre sociabilidades e vulnerabilidades na educação em áreas rurais na região metropolitana de Curitiba**

**PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. MARIA CRISTINA BORGES DA SILVA**  
Programa de Doutorado e Mestrado em Educação – UTP

**PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. VANUSA EMÍLIA BORGES**  
Programa de Doutorado e Mestrado em Educação – UTP

### **RESUMO**

A vulnerabilidade e a sociabilidade são termos poucos utilizados tanto na educação quanto em estudos em áreas rurais, porém são conceitos importantes e de fundamental importância para compreendermos as questões educacionais, sociais, ambientais e culturais que permeiam a vida nas comunidades rurais. Compreendemos que a educação em escolas localizadas em áreas rurais se constitui como parte importante para a construção da identidade dos alunos enquanto sujeitos do campo, e por isso se traduz como um cenário com várias possibilidades de pesquisas. Neste artigo procuramos entrelaçar estes conceitos com a educação, buscando compreender que no atual panorama das discussões referente à qualidade e a identidade das escolas e dos povos localizados no campo, existe uma estreita relação entre a baixa escolaridade, a evasão escolar e as situações de vulnerabilidade social, que são compensadas pela sociabilidade destas comunidades. Para tanto, os conceitos de vulnerabilidade e sociabilidade irão subsidiar nossas discussões e nos auxiliarão a responder alguns questionamentos, por exemplo: Qual o impacto do fechamento das escolas rurais locais na vida de seus alunos, professores e comunidades? Isso pode afetar a cultura e a identidade das comunidades rurais? As relações que ocorrem nestes espaços de vivência e de interações sociais, lhes permitem que mesmo diante das dificuldades, se produzam novas histórias, identidades e culturas, e um sentimento de pertença ao lugar? Estas são algumas de nossas inquietações que buscamos responder a partir da pesquisa, e de reflexões sobre a Educação de em escolas localizadas no Campo na Região Metropolitana de Curitiba – Paraná - Brasil.

**Palavras-chave:** Vulnerabilidade, sociabilidade, escolas rurais.

### **Concerns about sociability and vulnerability the education in rural areas in the metropolitan region of Curitiba**

#### **ABSTRACT**

The vulnerability and sociability are terms used both in education and in studies in rural areas, but are important concepts and of fundamental importance for understanding the educational, social, environmental and cultural issues that permeate life in rural communities. We understand that education in schools located in rural areas constitutes an important part for the construction of the identity of students as subjects of the field, and this translates to a scenario with several possibilities for research. In this article we seek to interweave these concepts with education, trying to understand that in the current situation of the discussions concerning the quality and identity of schools and people located in the countryside, there is a close relationship between low education, truancy and vulnerabilities social, which are offset by the sociability of these communities. Therefore, the vulnerability and sociability concepts will subsidize our discussions and will help to answer some questions, for example: What is the impact of the closure of the local rural schools in the lives of their students, teachers and communities? This can affect the culture and identity of rural communities? The relationships that occur in these experiences spaces and social interactions, allow them in the face of difficulties, to produce new stories, identities and cultures, and a sense of belonging to the place? These are some of

our concerns we seek answer from the research and reflections on education in schools located in the field in the Metropolitan Region of Curitiba - Paraná - Brazil.

**Keywords:** Vulnerability, Sociability, Rural Schools.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas no Brasil, ocorreu uma alteração significativa nos assentamentos humanos, que podem ser caracterizados pela fragmentação e diversidade espacial, social, econômica, demográfica e ambiental. Houve um considerável aumento de áreas carentes desprovidas das mais elementares condições de infraestruturas. Por um lado, temos assentamentos humanos densamente habitados, e por outro, vazios demográficos. Nas duas situações é possível identificar situações de vulnerabilidade em variados graus e combinações, e que estão presentes também nas Regiões Metropolitanas Brasileiras.

De forma crescente, os vários aspectos da vulnerabilidade tendem a se reproduzir em variados graus e combinações na sociedade brasileira, principalmente quando consideramos populações que vivem em áreas rurais e que são desprovidas de condições básicas mínimas para sua existência. Podemos considerar que são várias as comunidades rurais, que historicamente ficaram à margem da sociedade. A precariedade e a falta de infraestrutura que atinge as condições de vida das comunidades rurais, em muitas das regiões metropolitanas brasileiras tendem a permanecer, principalmente quando os meios educativos não contribuem para que os povos possam desenvolver sentimentos de pertença ao seu local vivido e conseqüentemente busquem melhorias, preservem sua cultura, reconstruam suas histórias e passem a se orgulhar de suas trajetórias de vida, por meio das diversas formas de sociabilidades, que também permeiam a vida das comunidades nas áreas rurais.

Ao tratarmos das situações de vulnerabilidades e também das sociabilidades que permeiam as comunidades rurais na região metropolitana de Curitiba, entendemos que são inúmeras e inegáveis as dificuldades, principalmente, considerando que a vulnerabilidade se manifesta de formas diferenciadas, e podem interferir diretamente na educação.

O entendimento do conceito de sociabilidade, ainda é pouco compreendido, especialmente quando se considera suas manifestações. São poucas as pesquisas, que associam os termos vulnerabilidades e sociabilidades a educação e menos ainda, voltam seus olhares para as comunidades, que vivem em áreas rurais nas Regiões Metropolitanas.

As dificuldades surgem ainda, ao considerarmos o atual cenário das discussões referentes à qualidade e a identidade das escolas e dos povos localizados no campo, bem como, a estreita relação existente entre a baixa escolaridade, a evasão escolar e as situações de vulnerabilidade, que se relacionam com aspectos, socioeconômicos, socioculturais, socioambientais e socioespaciais, entre outros.

Mesmo considerando termos antagônicos, sociabilidade e vulnerabilidade, podem convergir, uma vez que, não são utilizados apenas como conceitos, mas nas práticas da vida, no cotidiano de várias comunidades, para lidar e superar situações de vulnerabilidade enfrentadas a partir da sociabilidade comunitária. Neste sentido, os conceitos de vulnerabilidade e sociabilidade irão subsidiar nossas discussões. A organização do texto busca refletir sobre algumas situações verificadas por meio da pesquisa, que permeiam a educação na Região Metropolitana de Curitiba, notadamente em áreas rurais e também para refletir e problematizar alguns conceitos, que de modo geral, não estamos muito acostumados a encontrar na educação. Por conseguinte, a primeira seção, trata dos aspectos conceituais da vulnerabilidade e da sociabilidade por meio de breves considerações teóricas. A seção subsequente volta-se para a análise da Região Metropolitana de Curitiba, enfatizando seus aspectos rurais e a educação, e por fim aborda o fechamento das escolas no Brasil e na Região Metropolitana, questionando o

impacto destes para a vida nas comunidades rurais, e o enfrentamento da vulnerabilidade, por meio das sociabilidades comunitárias.

Partimos do pressuposto que para determinados grupos sociais, suportar as condições de vida, mesmo diante de diversas e impactantes situações de vulnerabilidade, sejam elas quais forem, as comunidades, quando organizadas em um determinado território conseguem compensá-las, ampliando as circunstâncias de sociabilidades. Tecer algumas relações e considerações entre os conceitos de vulnerabilidade e sociabilidade, e a educação nas comunidades rurais a partir das concepções da Educação do Campo, é o principal desafio do artigo.

## **1 Sociabilidades e Vulnerabilidades: Alguns Aspectos Conceituais**

O conceito de vulnerabilidade tem sido utilizado por diversos autores, nas mais diversas áreas do conhecimento, com análises das mais variadas. Ao analisarmos o termo, verificamos, que a vulnerabilidade é tratada de inúmeras formas inclusive na educação. No entanto, em nossa breve análise, percebemos que o termo vulnerabilidade, tanto no universo acadêmico, como no consensual, é utilizado de várias formas e com diferentes significados. Encontramos mais de 20 definições para o termo. Decidimos tratar, apenas de três, que nos pareceram mais adequados para os limites deste artigo, e suficientes para o que queremos discutir. Para o termo sociabilidade, nos detivemos ao conceito proposto por Simmel, (1950) apud Jochelovitch e Priego-Hernandéz, (2013, p. 30).

O conceito de vulnerabilidade, segundo Torossian e Rivero (2009), produz variados sentidos, que podem “contribuir tanto para uma homogeneização e manutenção da população num lugar de risco, quanto para construir estratégias de empoderamento dos sujeitos na construção de potência de vida”, (TOROSSIAN; RIVERO, 2009). Ainda segundo os referidos autores:

[...] a vulnerabilidade pode ser compreendida sempre num movimento de vai e vem entre ideias, geralmente consideradas como opostas: fatores contextuais e processos sociais, condições materiais e recursos individuais/grupais, dados objetivos e subjetividade. (TOROSSIAN; RIVERO, 2009. p. 58).

No estudo realizado pela UNESCO<sup>43</sup> - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura e BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, que produziu o livro “Juventude, violência e vulnerabilidade social na América latina: desafios para políticas públicas, organizado por Abramovay e outros autores, em 2002, tratam o conceito de vulnerabilidade social, como: “o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade” (ABRAMOVAY et al 2002, p. 29).

Se entendermos assim, a vulnerabilidade pode estar associada a vários fatores, circunstâncias e segmento da sociedade, que possam colocar em risco a segurança (nos mais diversos aspectos) de um indivíduo, uma família ou uma comunidade. Assim, se há profundas disparidades entre municípios, em suas áreas urbanas e rurais, em seus bairros e comunidades, e estas disparidades se manifestam em segregação espacial, em infraestruturas precárias, nas condições de trabalho, habitação, nas condições socioambientais, na educação, na saúde, no transporte, na segurança pública, na falta de áreas de lazer e recreação, e tudo isso somado, aumenta o isolamento social das pessoas, e reduz as possibilidades de inserção na sociedade em

---

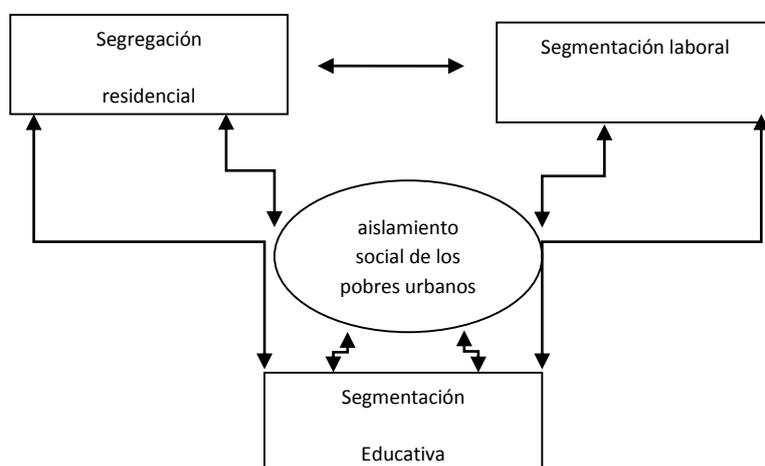
<sup>43</sup> Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/ue000077.pdf>

condições estáveis e segura, consideramos a esse conjunto de fatores associados ou não, como situações de vulnerabilidade.

O isolamento social foi usado por Katzman (2001), em seu texto “**Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos**”<sup>44</sup>, quando se refere a vulnerabilidade, nos diferentes segmentos sociais como no local de trabalho, da educação e residencial. Embora o autor discuta em sua análise, as questões da pobreza e vulnerabilidade urbana, entendemos que o isolamento social, pode ser aplicado também as áreas rurais dos municípios, uma vez que, nestas áreas o isolamento pode ser ainda mais perverso do que nas áreas urbanas. Para o referido autor, embora se deva analisar cada segmento separadamente, é muito provável que situações de isolamento social, ocorram como afirma Katzman (2001, p. 182),

Aun cuando la afirmación deba ponerse a prueba en cada caso específico [...], los tres tipos de segmentación recién examinados se potencian mutuamente em sus efectos en cuanto al aislamiento progresivo de los pobres urbanos. Así, el aumento de las disparidades em los ingresos y em las condiciones de trabajo que resulta del funcionamiento actual de la economía tenderia a manifestarse em segmentaciones de los servicios y polarizaciones em la distribución de las clases em el espacio urbano, mientras que las formaciones subculturales que suelen acompañar la consolidación de la segregación residencial de los pobres reforzarían a su vez los procesos de diferenciación de ingresos y de segmentación de los servicios. A medida que se profundizaran las disparidades em barrios socialmente homogéneos, éstas se irían manifestando em diferencias de calidad em la infraestructura de servicios, educación, salud, transporte, seguridad pública y espacios de esparcimiento y recreación, todo lo cual aumentaría el aislamiento social de los pobres urbanos y reduciría sus posibilidades de insertarse em forma estable y no precaria em el mercado de trabajo.

Katzman, (2001) apresenta e resume o isolamento social dos pobres urbanos nos diferentes segmentos sociais, da seguinte forma, vide figura 1.



**Figura 1.** El aislamiento social de los pobres urbanos y las segmentaciones sociales

Fonte: Katzman (2001), *Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos*. (Adaptado).

Contudo, se o isolamento social pode ser considerado para as áreas urbanas dos municípios, em seus segmentos residencial, de trabalho e educativo, o mesmo é possível para as áreas rurais, em especial, das regiões metropolitanas, que de modo geral, deveriam oferecer, ao menos teoricamente, uma condição de infraestrutura e de serviços essenciais, mais adequadas a proposta de gestão instaurada na década de 70, especialmente considerando as

<sup>44</sup>Disponível em: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/19326/katzman.pdf>

primeiras Regiões Metropolitanas, a saber: Belém, Belo Horizonte, Curitiba, Fortaleza, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo. Entretanto, o que se verifica passado mais de 40 anos, após a institucionalização das Regiões Metropolitanas, são experiências que apresentam a fragilidade da gestão metropolitana no país, como é apresentado no Projeto Governança Metropolitana no Brasil - 40 anos de regiões metropolitanas no Brasil, organizado por Costa, M. A., et al, (2013, p.27)<sup>45</sup>, o qual traça um panorama das RMs no Brasil, e desvela que “a regionalização não possui efetividade e encontra-se esvaziada”. No mesmo trabalho a Região Metropolitana de Curitiba, foi tratada por Kornin, Thaís e Carmo, Julio B. C. (2013, p.98)<sup>46</sup>, estes afirmam que, as análises de dados para a Região Metropolitana de Curitiba permitem identificar que as ações relativas a obras aparecem, quando não em Curitiba, são para os municípios que compõem o NUC (Núcleo Urbano Central<sup>47</sup>) poucas vezes beneficiando os demais municípios. Para os autores:

[...] a maior parte das ações refere-se à elaboração de estudos, levantamentos, planos e programas, como os referentes ao desenvolvimento regional ou ao uso e à ocupação do solo, sem resultar em investimentos e infraestrutura que promovam o desenvolvimento integrado da RM de Curitiba. (KORNIN, CARMO, 2013, p. 98).

Quando analisamos o território da RMC verificamos que a ruralidade está muito presente na região. Em pesquisa realizada por Pereira (2013, p 97), o autor refuta as delimitações oficiais de rural e urbano para Região Metropolitana de Curitiba e identifica, com metodologia própria, que apenas 3,7% da extensão territorial da região é urbana, sendo que mais de metade dessa porção corresponde ao pólo (cidade de Curitiba); outros 36%, aos municípios da Área de Concentração da População - ACP; e aproximadamente 9%, aos demais municípios da RM. O mesmo estudo identifica as áreas periurbanas, que o autor define como áreas de transição, e correspondem a porções sob pressão por usos e ocupação, com inúmeros conflitos de interesses, e ocupam aproximadamente 10% da extensão da região, ou seja, “quase três vezes a extensão das áreas urbanas”. Vide figura 2 - Área urbana, periurbana e rural da Região Metropolitana de Curitiba.

---

<sup>45</sup> Disponível em:

[www.ipea.gov.br/redeipea/imagens/pdfs/governanca\\_metropolitana/livro\\_40anos\\_de\\_regioes\\_metropolitana\\_web.pdf](http://www.ipea.gov.br/redeipea/imagens/pdfs/governanca_metropolitana/livro_40anos_de_regioes_metropolitana_web.pdf)

<sup>46</sup> COSTA, Marco A., TSUKUMO Isadora T. L. (orgs). 40 anos de regiões metropolitanas no Brasil. Brasília: Ipea, 2013. 336 p. mapas, gráfs, tabs. – (Série Rede Ipea. Projeto Governança Metropolitana no Brasil; v. 1).

Disponível em: [http://www.observatoriodasmetropoles.net/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=658%3A40-anos-de-regi%C3%B5es-metropolitanas-no-brasil&Itemid=164&lang=pt](http://www.observatoriodasmetropoles.net/index.php?option=com_k2&view=item&id=658%3A40-anos-de-regi%C3%B5es-metropolitanas-no-brasil&Itemid=164&lang=pt)

<sup>47</sup> O Núcleo Central Urbano é definido pelos autores, como o conjunto de municípios que “difere entre si no grau de integração ao fenômeno metropolitano, dividindo-se entre aqueles que de fato pertencem à aglomeração metropolitana (treze), que compõem o Núcleo Urbano Central – NUC (COMEC, 2006; Ipardes, 2010), e aqueles formados pela maioria dos municípios, desmembrados ou inseridos na região por legislação estadual.

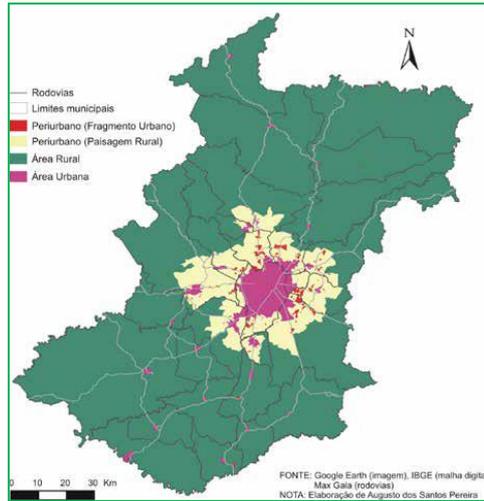


Figura 2. Área urbana, periurbana e rural da Região Metropolitana de Curitiba

Fonte: PEREIRA, A. S. (2013), adaptado.

Ao discutir a área do rural metropolitano, se faz necessário entender, que não se trata aqui, apenas de pensar o campo, como um espaço geográfico. É mais, muito mais que isso, é um espaço social, com tradições, cultura, costumes e linguagens singulares. De sujeitos e famílias que resistem historicamente para permanecerem em seu lugar. Por conseguinte, trazendo a discussão proposta por Katzman, para perspectiva dos moradores das áreas rurais, em especial da Região Metropolitana de Curitiba, teríamos o isolamento social nas áreas rurais em condições ainda mais perversas, pois estas questões de modo geral, não são discutidas nas perspectivas educacionais, o que nos remete a refletir, que a superação das vulnerabilidades, só seria possível, a partir das sociabilidades comunitárias nas áreas rurais da RMC. O que ocorre normalmente nas escolas e/ou nas igrejas, em reuniões e/ou festas comunitárias, e as escolas em especial as rurais, normalmente funcionam como mobilizadoras nestas comunidades.

Em uma primeira aproximação, pensamos que estas questões possam ser resumidas a partir da figura 3.

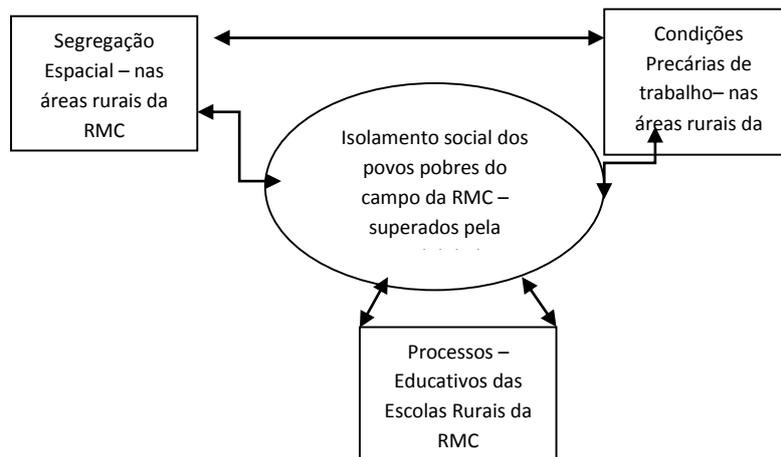


Figura 3. Isolamento social dos Povos Pobres das áreas Rurais da Região Metropolitana de Curitiba

Fonte: Elaborado pelas as autoras, baseado Katzman (2001).

A partir da figura 3, entendemos que a segregação espacial, que sofrem os povos das áreas rurais da RMC, as dificuldades enfrentadas nos segmentos educativos, em todos os níveis e modalidades de educação, e as impossibilidades de trabalho e transporte seguros e dignos nas

áreas rurais, tudo isso somado, causa isolamento social dos povos do campo. O que só vem sendo superado por meio da sociabilidade comunitária.

A noção de sociabilidade, aqui utilizada está inspirada nos estudos de Simmel (1950) *apud* Jochelovitch e Priego-Hernandéz (2013), que é definida como,

[...] a forma lúdica da socialização, ou seja, a experiência prazerosa, alegre e agradável decorrente da interação entre pessoas na sociedade. [...] Imagine-se a situação social perfeita: divertir-se com os pares, conversar, rir, brincar e desfrutar o prazer completo de estar junto com outras pessoas. [...] Esse prazer é possível porque atores sociais são capazes de se desprender das formas reais, materiais e concretas da vida social, que envolvem estruturas e posicionamentos relacionados a hierarquias e à desigualdade nos campos sociais[...] (SIMMEL, 1950 *apud* JOCHELOVITCH; PRIEGO-HERNANDÉZ, 2013, p. 30)

Neste sentido, compreendemos a sociabilidade como um “instrumento” ou uma forma de se superar as situações de vulnerabilidades. Este “instrumento” é muitas vezes, o prazer de viver com tranquilidade, entre os amigos, a família, os vizinhos e conhecidos, que trazem alento e certa segurança emocional. Neste sentido, a comunicação flui, não há impedimentos nem vergonha de se expressar.

Para Bourdieu (2008) *apud* Silva (2012, p. 227), toda linguagem legítima foi produzida para e pelos eruditos. Assim, toda linguagem que as pessoas usam, os dialetos, os sotaques, as formas de pronunciar certas palavras, faz com que sejam consideradas típicas dos camponeses, e muitas vezes, são definidas negativa e pejorativamente, em oposição aos usos refinados ou letrados. Essas questões são muito significativas, uma vez que determinadas comunidades, que foram historicamente marginalizadas, por suas tradições, costumes, modos de vestir e de falar, como os povos camponeses, ribeirinhos, quilombolas entre outros, se sentem mais seguros e com suas identidades preservadas, quando estão em suas comunidades.

As representações negativas dos povos do campo, produzidas historicamente, não foram consideradas e discutidas de forma profunda na educação, tão pouco foram consideradas as contradições dos meios de produção, em especial considerando a agricultura familiar e o agronegócio, as potencialidades e possibilidades destes povos, e uma educação que considere suas necessidades e seus interesses. Embora no artigo 28 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, aponte claramente que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Para Arroyo, (2012), as teorias pedagógicas, e o próprio campo de conhecimento oficial não tem dado a devida importância a essa tomada de posição político-pedagógico dos coletivos populares. Para o referido autor,

Como pesa sobre eles a representação social de ignorantes, analfabetos, irracionais, incultos, o máximo que reconhecem é que brigam por alfabetização, por escola primária, por letramento para sair de sua histórica condição de ignorantes. (ARROYO, 2012, p. 225).

Assim, é necessário refletir sobre como determinadas formas linguísticas e comunicativas, na educação formal, podem contribuir para dominação e violência simbólica de

determinados grupos sociais. Nesse aspecto, os locutores desprovidos de competência legítima se encontram de fato excluídos dos universos sociais onde ela é exigida, ou então se veem condenados ao silêncio. O que é raro não é a capacidade de falar, mas sim a competência necessária para falar, por depender do patrimônio cultural e que retraduz distinções sociais. Tal reconhecimento se evidencia com força particular, através de todas as coerções, pontuais ou duradouras a que os dominados se submetem, num esforço desesperado para alcançar a correção, consciente ou inconsciente. Os aspectos estigmatizados de sua pronúncia, de léxico (com todas as formas de eufemismo) e de sua sintaxe, ou então, na confusão que os faz “ficarem sem ação”, tornando-se incapazes de “encontrar em suas palavras”, é como se ficassem, de repente, expropriados de sua própria língua (BOURDIEU, 2008, apud SILVA 2012, p. 228).

Para entendermos melhor alguns aspectos da vulnerabilidade e isolamento social, que determinados grupos sociais são submetidos, é necessário entendermos o rural da Região Metropolitana de Curitiba, e o fechamento de escolas rurais, uma vez que, para Arroyo, “a presença material, física da escola reforça seu lugar, sua existência e visibilidade. Sua condição de humanos. Não ter escola ou fecha-la e levar os filhos para outro lugar é sacrificar sua existência como comunidade humana, mais um mecanismo de tornar a comunidade inexistente, invisível. Desterritorializada”. (ARROYO, 2009, p. 25).

## **2 Caracterizando o rural na Região Metropolitana de Curitiba**

A Região Metropolitana de Curitiba é marcada pela heterogeneidade dos 29 municípios que a compõem, é a oitava região metropolitana mais populosa do Brasil, com 3.223.836 habitantes<sup>48</sup>, e concentra 30.86% da população do Estado.

Para Firkowski, et al (2014)<sup>49</sup> demonstram que há uma tendência de extensão da urbanização em direção às áreas mais periféricas, em municípios do entorno de Curitiba, distantes dos serviços e infraestrutura. Mas que por outro lado, se intensifica a presença dos espaços informais de moradia em Curitiba, em especial pelo adensamento das favelas. Por conseguinte, a área rural da Região Metropolitana de Curitiba se caracteriza, segundo Moura, et al, (2009, p. 156)<sup>50</sup>, “[...] por polarizar o limite mais precário na ordem das desigualdades sociais”.

Todavia, se a Metrópole Curitibana, é a região paranaense onde ocorrem os maiores investimentos de recursos, que possibilitam a alguns contingentes de sua população mais oportunidades de trabalho e o acesso a maior quantidade de serviços sociais, “é também o lugar onde se concentram os maiores contingentes de pobreza, gerando nítida desigualdade socioespaciais e fazendo com que os extremos sejam características marcantes” (MOURA, et al, 2013, p. 156).

Segundo Moura e Firkowski, (2009), as desigualdades entre os municípios são enormes e ocorrem em várias escalas. Alguns municípios de pequeno porte possuem restrições ao desenvolvimento agrícola, mas possuem importante participação de população rural, são distantes da cidade de Curitiba, e apresentam situações precárias, relativas à educação, habitação, infraestrutura urbana e pobreza. Encontram-se neste conjunto os municípios de

---

<sup>48</sup> Dados disponíveis no site da COMEC. <http://www.comec.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=123>. Acesso em 13/03/2015

<sup>49</sup> FIRKOWSKI, Olga L. C. MOURA, Rosa. (orgs) Curitiba: transformações na ordem urbana [recurso eletrônico] 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles, 2014. Recurso digital (Metrôpoles: território, coesão social e governança democrática; Estudos comparativos. Disponível em: [http://www.observatoriodasmetrosoles.net/images/abook\\_file/serie\\_ordemurbana\\_curitiba2.pdf](http://www.observatoriodasmetrosoles.net/images/abook_file/serie_ordemurbana_curitiba2.pdf)

<sup>50</sup>MOURA, Rosa, RODRIGUES, Ana Lúcia. (orgs) Como andam Curitiba e Maringa, 2009. Disponível em: [http://www.observatoriodasmetrosoles.net/images/abook\\_file/Vol7\\_como\\_andam\\_curitiba\\_maringa.pdf](http://www.observatoriodasmetrosoles.net/images/abook_file/Vol7_como_andam_curitiba_maringa.pdf).

Adrianópolis, Agudos do Sul, Doutor Ulisses, Cerro Azul, Contenda, Itaperuçu, Quitandinha, Tijucas do sul e Tunas do Paraná, e apresentam valores do IDH-M entre os mais baixos do Estado. (MOURA, FIRKOWSKI, 2009, p. 22).

O levantamento das condições Educacionais nos municípios da RMC, realizados por vários órgãos e compilados pelo Observatório das Metrôpoles, coloca a mostra as carências educacionais dos municípios, sobretudo aqueles mais distantes da Cidade de Curitiba. Ao analisarmos os dados apresentados, pelo Observatório das Metrôpoles, na Publicação, sobre como anda a RM de Curitiba e Maringá, (2009), verificamos que as taxa mais elevadas de pobreza se encontram entre os municípios com grau muito baixo de integração com a cidade de Curitiba (pólo), onde as áreas agrícolas são predominantes, como Dr. Ulisses, Cerro Azul, Adrianópolis, Tunas do Paraná e Bocaiúva do Sul, municípios localizados ao norte da RMC, e Lapa, Contenda, Quitandinha, Agudos do Sul e Tijucas do Sul, localizados ao sul da RMC. Sendo assim, são nesses municípios mais carentes que entendemos que os processos educativos, sejam eles voltados para educação formal ou não formal deveriam estar mais presentes. No entanto, não é isso que ocorre, e verificamos que faz algum tempo o Brasil, vem gradativamente fechando escolas, em especial escolas localizadas em áreas rurais, em municípios que muitas vezes fazem destas escolas, um dos poucos lugares de socialização entre as famílias, jovens e crianças das comunidades. A escola neste sentido, contribui para dar visibilidade as comunidades, e trazendo alguns benefícios sociais, que sem a presença da escola na comunidade não ocorrem, como por exemplo: seções eleitorais, campanhas de vacinação, distribuição do leite para famílias cadastradas, entre outros.

### **3 O Fechamento de Escolas no Brasil**

Segundo notícia publicada no mês de março no jornal ‘Folha de São Paulo’<sup>51</sup> em 03/03/2014, o Brasil fecha em média 8 (oito) escolas por dia, apenas nas áreas rurais. “Nos últimos dez anos, são 32,5 mil unidades a menos no campo. Agora há 70,8 mil escolas no campo, ante 103,3 mil em 2003”, de acordo com levantamento do jornal Folha de São Paulo, com base em dados do Censo Escolar.

Os motivos que levam ao fechamento destas escolas são diversos, principalmente aqueles relacionados às questões financeiras, o alto custo para manter poucos alunos nas escolas. Na Região metropolitana de Curitiba, o cenário não é diferente. Apesar do grande contingente populacional e extensa área territorial, nos últimos anos é visível a redução no número das escolas, sejam por estarem paralisadas ou por terem sido extintas. O aspecto mais preocupante, é que embora haja dados suficientes que demonstrem as inúmeras carências das populações que vivem nas áreas rurais dos municípios da RMC, boa parte das escolas fechadas, se encontram exatamente em áreas rurais.

Nos últimos anos é notável a redução do número de escolas na região, como podemos notar na tabela a seguir, que 244 escolas foram fechadas ou extintas. Vide tabela 1 – População Urbana - Rural - Quantidade de Escolas em atividades e fechadas nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba.

Quando as escolas são fechadas, a solução encontrada para atender a demanda, é a nucleação de várias escolas, aumentando o tempo do aluno no transporte escolar. Fecham-se escolas no campo, com o argumento de que a nucleação vai ofertar melhor infraestrutura e qualidade do ensino, e, portanto, futura qualidade de vida. Tanto o processo de nucleação ou o

---

<sup>51</sup> <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml>. acesso em 06 março 2015.

fechamento de escolas, faz com que os alunos sejam deslocados de suas comunidades, impedindo as crianças e as comunidades locais de conviver e compartilhar suas realidades vividas, implicando na construção da identidade das escolas e também de suas próprias identidades que se relacionam com os espaços vividos como sujeitos que vivem do/no campo.

Vide tabela 1, com dados da População Urbana – Rural, Quantidade de Escolas em atividades e fechadas nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba. TABELA 1 – População Urbana - Rural - Quantidade de Escolas em atividades e fechadas nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba

Município	População/2010			Quantidade de escolas		
	Total	Urbana	Rural	Total	Total em Atividade	Total de Escolas Paralisadas e extintas
Adrianópolis	6.376	2.060	4.316	29	14	15
Agudos do Sul	8.270	2.822	5.448	23	6	17
Almirante Tamandaré	103.204	98.892	4.312	90	75	15
Araucária	119.123	110.205	8.918	113	108	5
Balsa Nova	11.300	6.870	4.430	18	18	0
Bocaiúva do Sul	10.987	5.128	5.859	25	19	6
Campina Grande do Sul	38.769	31.961	6.808	42	37	5
Campo do Tenente	7.125	4.194	2.931	12	12	0
Campo Largo	112.377	94.171	18.206	103	95	8
Campo Magro	24.843	19.547	5.296	20	19	1
Cerro Azul	16.938	4.808	12.130	45	39	6
Colombo	212.967	203.203	9.764	150	135	15
Contenda	15.891	9.231	6.660	20	18	2
Doutor Ulysses	5.727	929	4.798	34	19	15
Fazenda Rio Grande	81.675	75928	5.747	62	56	6
Itaperuçu	23.887	19.956	3.931	18	18	0
Lapa	44.932	27.222	17.710	59	49	10
Mandirituba	22.220	7.414	14.806	17	17	0
Piên	11.236	4.523	6.713	13	13	0

*Inquietações sobre sociabilidades e vulnerabilidades na educação em áreas rurais na região metropolitana de Curitiba*

Pinhais	117.008	117.008	0	81	76	5
Piraquara	93.207	45.738	47.469	60	57	3
Quatro Barras	19.851	17.941	1.910	21	21	0
Quitandinha	17.089	4.887	12.202	21	18	3
Rio Branco do Sul	30.650	22.045	8.605	53	44	9
Rio Negro	31.274	25.710	5.564	37	34	3
São José dos Pinhais	264.210	236.895	27.315	184	170	14
Tijucas do Sul	14.537	2.285	12.252	17	17	0
Tunas do Paraná	6.256	2.792	3.464	19	7	12
Curitiba	1.751.907	1.751.907	0,00	1116	1047	69
<b>TOTAL</b>				2502	2258	244
* Das escolas paralisadas e extintas 4 são privadas						
** Escolas privadas						

Fonte: IBGE- Cidades/INEP-Data - Escola Brasil <sup>52</sup>-

Ao analisarmos a ruralidade dos municípios, apontadas por Pereira (2013), e compararmos, com os municípios onde mais escolas rurais foram fechadas, verificamos que são os municípios que contam com atividades agrícolas importantes, responsáveis por grande parte dos recursos econômicos municipais. E também, os municípios, nos quais, os valores extremos para o analfabetismo funcional são mais observados, como é o caso dos municípios de Tunas do Paraná, (56,50%), Doutor Ulisses (53, 11%), Cerro Azul (47,85%) e Adrianópolis (45,33%), o que indica que quase a metade da população adulta nesses municípios, não domina a leitura e a escrita. A taxa de analfabetismo funcional dos chefes de famílias, também é elevada, em especial nos municípios mais distantes e com características mais rurais, (63,25%) em Tunas do Paraná e (68, 87%) em Doutor Ulisses. De modo geral os dois conjuntos de municípios mais distante da Cidade de Curitiba (pólo), apresentam taxas elevadas, com (37,3%), em especial nos de baixa integração, (43,4%) no de muito baixa integração. Nos municípios próximos a Curitiba, a taxa média é de 13,7%. (MOURA, et al, 2009, p.87, 88).

De modo geral, quando analisamos os dados dos municípios e comparamos, com aqueles que estão próximos a Curitiba, e os mais distantes, que apresentam maior isolamento espacial, estes últimos também possuem os menores índices de IDEB, e as piores condições de IDH. Há também, uma tendência de concentração dos índices do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, serem mais altos nos municípios mais integrados ao polo.

<sup>52</sup> Organização dos dados: Silva, Maria Cristina Borges, Borges, Vanusa Emília, Cordeiro, Valéria dos Santos. Dados Disponíveis nos seguintes endereços: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php> e <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/> Acesso em: 29/01/2015.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo que foi discutido, é necessário ainda, compreender que embora haja competências distintas entre estados e municípios no que concerne as responsabilidades de oferta e acesso às escolas públicas, a Lei 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, “prevê que os estudantes sejam matriculados nas escolas próximas de suas residências”, como consta em no art. 53, I e V, da referida lei, com o seguinte teor: Art. 53. “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”. (BRASIL, 2009).

Sendo assim, afastar os estudantes de sua realidade vivida, além de ferir a lei, é retirá-la dos espaços de convivência comunitária, do lugar e do território de sua existência, além de não contribuir para que haja a superação das vulnerabilidades a que estes sujeitos estão submetidos, poderá comprometer o entendimento e a defesa da diversidade cultural, da heterogeneidade do campo e afetar/afastar as famílias de seus territórios.

Em fevereiro de 2014, dado ao grande número de escolas rurais fechadas no Brasil, integrantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra ocuparam o saguão da portaria principal do Ministério da Educação, para protestar contra o fechamento de escolas no campo. Segundo Agência Brasil<sup>53</sup>

Os sem-terra, estimados em 750 pelo MST e em 300, pelo MEC, chegaram ao prédio, na Esplanada dos Ministérios, por volta das 10h e saíram ao meio-dia, após entregar a carta ao ministro, que ouviu as reivindicações do grupo. “Nosso compromisso com vocês é com o diálogo permanente, no sentido de reduzir as desigualdades entre a educação no campo e a educação urbana. Queremos que vocês tenham melhores condições para a educação no campo”, disse o ministro. Segundo um dos coordenadores do setor de Educação do MST, Alessandro Mariano, o grupo veio denunciar o descaso do MEC com as escolas do campo. “Nos últimos dez anos, foram mais de 37 mil escolas fechadas, e o ministério não tem feito nada. As escolas em funcionamento e o transporte escolar estão em situação muito precária. Há necessidade de uma política de educação no campo verdadeira”, destacou Mariano. (AGENCIA BRASIL, 2015).

Em 27 de março de 2014, foi sancionada a Lei 12.960 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, que dificulta o fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas. A, de 27 de março, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para fazer constar exigência de manifestação de órgão normativo – como os conselhos municipais de Educação - do sistema de ensino para o fechamento desse tipo de escola Além de exigir que o órgão normativo opine sobre o fechamento da unidade de ensino nessas áreas, a lei estabelece que a comunidade escolar deverá ser ouvida e a Secretaria de Educação do estado deverá justificar a necessidade de encerramento das atividades da escola.

Deste modo, caso não se cumpra as determinações legais, e não se mantenham escolas rurais já tradicionais nas comunidades rurais, a falta dessas escolas poderá comprometer também a sociabilidade das comunidades, que de modo geral, é o que lhes dá condições de resistir a todas as adversidades que há vida já lhes impõem. Para Arroyo,

---

<sup>53</sup> Agência Brasil de Notícias. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-02/sem-terra-protestam-por-mais-e-melhores-escolas-no-mec>. Acesso em 20/05/2015.

[...] as lutas por direito ao território, à vida, à memória e às identidades coladas à terra-território, e elas são processos que resultam na formação de sujeitos coletivos, identitários, de territorialidades e de patrimônio cultural, e que expressam a persistente relação histórica entre raça, etnia e terra, territorialidades. (ARROYO, 2012, p. 234).

Entendemos que uma forma de contribuir, para o empoderamento das comunidades rurais, é uma transformação da educação rural, que perdura na Educação dos municípios da RMC, para uma verdadeira Educação do Campo, que viabilize a construção de movimentos de organização comunitárias, a partir do que emana da Educação do Campo conforme orienta as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, na qual afirma que Educação do Campo;

É toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver e de produzir e formas de compartilhar a vida. (BRASIL, 2002. Art. 2º da Resolução 01 – CNE 03/04/2002).

Somente assim, será possível a médio prazo, e a longo prazo, reverter o quadro de vulnerabilidade em suas diversas combinações nos municípios da RMC, em especial os mais distantes da cidade polo, garantindo a estes povos, todos os seus direitos sociais, que foram negados historicamente, e garantir uma Educação de qualidade para todos os brasileiros, considerando todas as formas de diversidades sejam elas, espaciais, ambientais, sociais, culturais, religiosas, linguísticas, entre outras. O importante é que as ações comunicativas, especialmente nas escolas e comunidades, sirvam sempre para se construir conhecimentos que enalteçam as diferenças e a pluralidade do mundo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas** / Miriam Abramovay et alii. – Brasília: UNESCO, BID, 2002. 192 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf>

AGÊNCIA BRASIL. **Sem-terra protestam no MEC por mais e melhores escolas no campo**. Reportagem de Ana Cristina Campos - Repórter da Agência Brasil. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-02/sem-terra-protestam-por-mais-e-melhores-escolas-no-mec>

ARROYO, Miguel G. Diversidade. IN: CALDART, Roseli Saete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?** 2009. Disponível em: [http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras\\_upms/Acoes\\_Coletivas\\_e\\_Conhecimento\\_\\_30-11-09.PDF](http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF). (Acesso em 20/04/2016).

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. In SILVA, Maria Cristina Borges da. **As Redes de Representações Socioespaciais na Região Cárstica Curitibana**. Tese (Doutorado) –Departamento de Geografia, UFPR, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/36792>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm). Acesso 20/08/2014.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)

COMEC. **Coordenação da Região Metropolitana**. Acesso 13/03/2015. Disponível em: <http://www.comec.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=123>

COSTA, Marco A. TSUKUMO Isadora T. L. (orgs) - **40 anos de regiões metropolitanas no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013. 336 p. mapas, gráficos, tabs. – (Série Rede Ipea. Projeto Governança Metropolitana no Brasil; v. 1). Disponível em: [http://www.observatoriodasmetrolopes.net/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=658%3A40-anos-de-regi%C3%B5es-metropolitanas-no-brasil&Itemid=164&lang=pt](http://www.observatoriodasmetrolopes.net/index.php?option=com_k2&view=item&id=658%3A40-anos-de-regi%C3%B5es-metropolitanas-no-brasil&Itemid=164&lang=pt)

FERREIRA, Fabiano De Jesus. BANDÃO, Elias Canuto. **Educação e Política de Fechamento de Escolas no Campo**. s/d. Disponível em: [http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao\\_e\\_politica.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf). Acesso em: 06/09/2014.

FIRKOWSKI, Olga L. C. MOURA, Rosa. (orgs) **Curitiba: transformações na ordem urbana** [recurso eletrônico] [coordenação Luiz César de Queiroz Ribeiro]. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôlopes, 2014. Recurso digital (Metrôlopes: território, coesão social e governança democrática; Estudos comparativos. Disponível em: [http://www.observatoriodasmetrolopes.net/images/abook\\_file/serie\\_ordemurbana\\_curitiba2.pdf](http://www.observatoriodasmetrolopes.net/images/abook_file/serie_ordemurbana_curitiba2.pdf)

FOLHA DE SÃO PAULO. **Brasil fecha em média 8 escolas por dia**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Vários acessos.

INEP - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais** Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>

IPARDES. **Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social**. Cadernos Municipais IPARDES. Disponível em: [http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg\\_conteudo=1&cod\\_conteudo=30](http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=30) . Vários acessos

JOVCHELOVITCH, Sandra. PRIEGO-HERNANDEZ, Jacqueline. **Sociabilidades subterrâneas: identidade, cultura e resistência em favelas do Rio de Janeiro**. Brasília: Unesco, 2013.

KATZMAN, Rubén. **Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos**. Revista de La Cepal. 76, 2001. Disponível em: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/19326/katzman.pdf>

KORNIN, Thaís. Carmo, Julio B. C. **O arranjo institucional de gestão na Região Metropolitana de Curitiba**. Costa, Marco A. Tsukumo Isadora T. L. (orgs)- 40 anos de regiões metropolitanas no Brasil. Brasília: Ipea, 2013. 336 p. mapas, gráfs, tabs. – (Série Rede Ipea. Projeto Governança Metropolitana no Brasil; v. 1) [www.ipea.gov.br/redeipea/imagens/pdfs/governanca\\_metropolitana/livro\\_40anos\\_de\\_regioes\\_metropolitana\\_web.pdf](http://www.ipea.gov.br/redeipea/imagens/pdfs/governanca_metropolitana/livro_40anos_de_regioes_metropolitana_web.pdf).

MOURA, Rosa. Firkowski, Olga Lucia C.- **Dinâmicas intrametropolitanas e produção do espaço na Região Metropolitana de Curitiba**. Rosa Moura e Olga Lucia C. de F. Firkowski (Organizadoras). – Rio de Janeiro: Observatório das Metrôpoles: Observatório de Políticas Públicas Paraná; Curitiba: Letra Capital Editora, 2009. Disponível em: [http://www.observatoriodasmetrosoles.net/images/abook\\_file/livro\\_rmc Curitiba.pdf](http://www.observatoriodasmetrosoles.net/images/abook_file/livro_rmc Curitiba.pdf)

MOURA, Rosa, RODRIGUES, Ana Lúcia. (orgs) **Como andam Curitiba e Maringá**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles, 2009. Disponível em: [http://www.observatoriodasmetrosoles.net/images/abook\\_file/Vol7\\_como\\_andam\\_curitiba\\_maringa.pdf](http://www.observatoriodasmetrosoles.net/images/abook_file/Vol7_como_andam_curitiba_maringa.pdf)

PEREIRA, Augusto. Santos. **O conceito periurbano aplicado à Região Metropolitana de Curitiba: contribuição ao planejamento**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/34318>.

SIMMEL, G. Sociability. In: Wolff, K. H. (Ed.). The Sociology of Georg Simmel. London: The Free Press, 1950. p. 40-57. In JOVCHELOVITCH, Sandra. PRIEGO-HERNANDEZ, Jacqueline. **Sociabilidades subterrâneas: identidade, cultura e resistência em favelas do Rio de Janeiro**. Brasília: Unesco, 2013.

SILVA, Borges Maria Cristina. As Redes de Representações Socioespaciais na Região Carstica Curitibana. Tese (Doutorado) – Departamento de Geografia, UFPR, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/36792>

TOROSSIAN. Sandra Djambolakdjian. RIVERO. Nelson Estamado. **Políticas Públicas e Modos de Viver: A produção de sentido sobre a vulnerabilidade.** In: CRUZ. Lilian Rodrigues da. e GUARESCHI, Neuza. (orgs). Políticas Públicas e Assistência Social: Dialogo com as práticas psicológicas. Petrópolis, RJ. Vozes. 2009. p. 56-69.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura e BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América latina: desafios para políticas públicas.** Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/ue000077.pdf>.

## **Educação e planejamento em áreas de fragilidade ambiental: possibilidades para o desenvolvimento local**

**PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. MARIA CRISTINA BORGES DA SILVA**  
Programa de Doutorado e Mestrado em Educação – UTP

### **RESUMO**

As áreas cársticas são naturalmente ambientes frágeis, o que tem despertado o interesse de vários pesquisadores de diversas áreas. Sobretudo no que se relaciona a compreensão dos seus aspectos físicos e geológicos, que dizem respeito às questões geotécnicas, do uso e ocupação do solo, e das condições hidrogeológicas, mais recentemente, sobre o geoturismo. No entanto, poucas têm sido as pesquisas que abordam os aspectos culturais e as representações sociais, dos diversos atores dessas áreas. Deste modo, instigados em identificar e compreender as condições em que se encontram porções dos territórios cársticos da Região Metropolitana de Curitiba – Paraná - Brasil, e visando analisar a relação existente, entre esses espaços, comunidades locais e como a educação se insere neste contexto. Definimos como objetivo geral, identificar e analisar a problemática socioambiental e socioespacial relacionada à região carstica curitibana a partir da Teoria das Representações Sociais, de moradores, gestores públicos e professores. Em termos de embasamento teórico e metodológico optamos pela Teoria das Representações Sociais. Utilizamos também como abordagem complementar, a Teoria do Núcleo Central, uma vez que esta proporciona descrições mais detalhadas e explicações sobre o funcionamento de certas estruturas de forma compatível com a teoria geral das representações sociais. As estratégias metodológicas utilizadas foram: a pesquisa de campo, a aplicação de questionários a quatrocentos e vinte e cinco professores da rede municipal e estadual de ensino, entrevistas com sete gestores e noventa moradores da área. Fazem parte da pesquisa, porções dos municípios de Almirante Tamandaré, Bocaiúva do Sul, Campo Largo, Campo Magro, Colombo, Itaperuçu e Rio Branco do Sul. Os resultados da pesquisa revelaram o profundo sentimento de abandono em que vivem os moradores, assim como, os profundos laços identitários que os unem ao território, que é compreendido como a base da vida e se relaciona intimamente com o sentimento de pertinência ao lugar. A partir de nossas análises, verificamos que não há representações sobre o carste e sua fragilidade. Deste modo, apontamos para a necessidade de uma educação socioespacial, que possa contribuir para um planejamento socioambiental e socioespacial mais eficaz, e para a necessidade de novos estudos que se relacionem com o planejamento socioambiental e a educação como forma de compreender a cultura e impulsionar o desenvolvimento local, os anseios e as necessidades das comunidades, como uma possibilidade de buscar a transformação socioambiental e socioespacial das territorialidades.

**Palavras-chave:** Representação social. Território e Territorialidade. Fragilidade ambiental. Abandono. Desenvolvimento Local.

### **Education and planning in environmental fragility areas: possibilities for local development**

#### **ABSTRACT**

The karst areas are naturally fragile environments, which has attracted the interest of many researchers from various disciplines. Especially with regard to the understanding of the physical and geological aspects that relate to geotechnical issues, the use and occupation and hydrogeological conditions. More recently, in geotourism. However, there have been some studies that focus on cultural and social representations of the various players in these fields. So asked to identify and understand the conditions in which they are parts of karst areas of the metropolitan region of Curitiba - Paraná - Brazil and analyze the relationship between these

areas, local authorities and how is education in this context. Defined as a general objective, identify and analyze issues related to the social, environmental and regional socio-karst Curitiba from theory of social representations, residents, public administrators and teachers. In terms of theoretical and methodological opted for the theory of social representations. It is also used as a complementary approach, the theory of core because it provides the most detailed descriptions and explanations of how certain structures in a manner consistent with the general theory of social representations. methodological strategies were used: field research, questionnaires to four hundred twenty-five teachers from municipal and state schools, interviews with managers and eighty-seven residents in the area. They are part of the study, parts of the municipalities of Almirante Tamandaré, Bocaiúva do Sul, Campo Largo, Campo Magro, Colombo, Itaperuçu and Rio Branco do Sul. The results revealed a deep sense of abandonment experienced by residents as well as the identity and the deep ties between the territory, which is considered the basis of life and is closely related to the feeling membership instead. From our analysis, we found that no warranty as to the Karst and its fragility. Thus, we emphasize the need for social and educational development, which can contribute to social planning, space-socio environment and efficient. Thus, we emphasize the need for more studies related to social planning and the environment and education, in order to understand the aspirations and needs of local culture and development communities as an opportunity to request the conversion of social, environmental and socio-territoriality.

**Keywords:** Social representation. Territory and territoriality. Environmental fragility. Abandonment. Local development.

## INTRODUÇÃO

Repensar práticas e respostas, aliando aporte teórico, método e a competência de agir e propor, ou seja, interagir e intervir na realidade social em especial no lugar onde se vive, deve ser a manifestação maior dos compromissos e função social das diferentes pesquisas.

Vivemos um período de tensões socioambientais. Estas questões tem tido destaque na mídia, e discutidas em congressos e revistas científicas, em revistas comerciais e em farta bibliografia. Fica então o questionamento! O que individualmente se pode fazer? São inúmeras as “dicas” de como devemos nos comportar para evitarmos mais “catástrofes”. Somos chamados todos os dias a nos responsabilizarmos individualmente, e tomarmos “consciência” da nossa parcela de “culpa”, sobre inúmeros problemas.

Sendo assim, convivemos muitas vezes com dois sentimentos comuns que vão assolando os indivíduos e as comunidades. O primeiro é um sentimento de impotência que muitas vezes inviabiliza nossas ações, e nos traz um sentimento de vazio e de angustia, o outro é um sentimento pasteurizado pelas imagens e mensagens comerciais que de tanto se mostrar, acaba por banalizar e tornar comum e corriqueiro, o que nada tem de comum.

Diante das graves situações socioambientais a pesquisa em gestão territorial e planejamento ambiental, relacionadas à educação é uma necessidade imediata.

A porção norte da Região Metropolitana de Curitiba/Paraná/Brasil, apresenta a existência de terrenos cársticos, caracterizados por rochas carbonáticas, que têm grande capacidade de armazenamento de água no subsolo. Os terrenos cársticos têm grande potencial hidrogeológicos, e os processos urbano-industriais, bem como o uso de agrotóxicos e a deposição de resíduos sólidos, são fatores de alto risco para esses mananciais.

Em função do significado do aquífero cárstico para a Região Metropolitana de Curitiba-RMC/Paraná/Brasil, a área foi decretada como Área de Interesse e Proteção Especial – AIPE, juntamente com outros mananciais da região, e corresponde a uma área de 5740 km<sup>2</sup>, e envolve

porções dos seguintes municípios da RMC: Almirante Tamandaré, Bocaiúva do Sul, Campo Magro, Campo Largo, Colombo, Itaperuçu e Rio Branco do Sul. (COMEC, 2006).

A escolha da área de estudo é decorrente dos problemas socioambientais, devido à fragilidade dos sistemas cársticos e humanos (sociais), enfrentados nestes municípios, o que prejudica a qualidade ambiental e a qualidade de vida da população. Percebe-se que há pouco empoderamento das comunidades locais para participar do processo decisório, para o envolvimento no desenvolvimento local. Portanto, há necessidade de compreender qual a participação efetiva, isto é, propositiva das comunidades locais, e em especial como essas questões chegam à educação (formal, não formal e informal) e à comunidade.

Assim, as pesquisas sobre o carste deverão permear o planejamento socioambiental e a educação formal e não formal, visando à melhoria das condições socioespaciais e socioambientais, e, dessa forma, contribuir para os programas educacionais desses municípios. De tal modo, que possam propiciar novas práticas educativas, como componente essencial ao desenvolvimento local, por meio da adequação dos Programas e Diretrizes Municipais e Estaduais de Educação formal e não formal baseado, na realidade local, como apontam os Parâmetros Nacionais Curriculares, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, e a maioria dos documentos municipais.

Em termos de embasamento teórico e metodológico, optamos pela Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici e seus seguidores. Utilizamos também, como abordagem complementar, a Teoria do Núcleo Central proposta por Jean Claude Abric, e outros autores, uma vez que esta proporciona descrições mais detalhadas e explicações sobre o funcionamento de certas estruturas de forma compatível com a teoria geral das representações sociais. Partimos então, do pressuposto de que, as representações sociais e as análises dos discursos, de professores, gestores e de moradores dos municípios que compõem o carste na RMC, podem contribuir para um novo olhar e novas práticas de planejamento socioambiental, desenvolvimento local e programas educativos formais e não formais, que envolvam as dimensões culturais, ambientais e espaciais.

Colocam-se as seguintes questões:

a) por meio da Teoria das Representações Sociais, poderemos desenvolver interpretações das configurações espaciais e estabelecer novos olhares para a questão socioespacial e socioambiental da área de estudo?

b) Por meio de aporte teórico metodológico, poderemos subsidiar a formulação de novas políticas mais adequadas para a região, entendendo a importância da cultura e das representações sociais na pesquisa e, sobretudo como forma de contribuir para a formulação de uma nova concepção que discuta uma educação socioespacial?

Visando responder a esses questionamentos, foi estabelecido como objetivo geral identificar e analisar a problemática socioambiental e socioespacial relacionada à região cárstica curitibana a partir da Teoria das Representações Sociais, de moradores, gestores públicos e professores, *dos* municípios da região cárstica Curitibana. Com o intuito de identificar se as representações sociais têm proporcionado interpretações capazes de desenvolver junto à comunidade uma ação educativa transformadora que possa mobilizar grupos a repensar o mundo que leem a partir do local.

De forma a atingir tal intento, adotaram-se os seguintes objetivos específicos: a) Interpretar e compreender a importância da cultura e das representações sociais nas configurações espaciais e estabelecer novos olhares (interpretações) para a questão socioespacial, considerando as relações simbólicas, valores, sentimentos e ações da área de estudo. b) Investigar quais são as representações e os discursos sociais de moradores, educadores e gestores públicos, sobre o lugar e o cotidiano, e como as questões socioambientais da área de estudo são vistas, por aqueles que vivenciam o local.

## **1 As Representações Sociais e o espaço vivido**

A Teoria das Representações Sociais vem oferecendo à pesquisa em várias áreas do conhecimento, novas possibilidades para tratar de vários contextos da sociedade moderna constituindo-se como uma importante base teórica para estudos nessa concepção. As representações sociais têm um status transversal, ou seja, uma penetração em todas as ciências, o que as torna um conceito articulador entre os diferentes campos de conhecimento. Na perspectiva espacial, são muitas as possibilidades; como nos estudos regionais, no planejamento ambiental, ordenamento territorial, na educação e na educação ambiental, entre outros. Deste modo, várias escalas espaciais podem ser utilizadas, no entanto, é imprescindível estabelecer relações entre as representações e a realidade, sobretudo se consideramos que somos seres espaciais, consumidores do espaço, e que elaboramos representações.

Para Bollnow, (2008, p.298) o espaço é vivenciado pelo corpo, e assim, não é uma mera ferramenta com a qual o espaço é vivenciado, mas o corpo é ele próprio um espaço vivenciado, é na verdade, o mais primitivo espaço vivenciado. Quando entendemos essa questão, todos os outros espaços podem ser compreendidos. Para o autor “somos imersos no espaço maior, mais abrangente não como um sujeito inespacial, mas, por meio do corpo, como um produto que é ele próprio espacial”. Sendo assim, “o espaço vivenciado representa um todo, cuja articulação tem um sentido, desses locais e posições que, por si, são carregados de significados”, Bollnow, (2008, p.218). e, portanto, de representações.

Sendo assim, a pesquisa espacial, vem sendo contemplada com a possibilidade de novas abordagens que a tornam cada vez mais plural e rica.

Os Geógrafos Antonie Bailly (1995) e Yves André (1998), trazem importantes contribuições sobre as representações, e demonstram que os indivíduos se relacionam com seu território, do mesmo modo que com sua casa. Pois o impregnam de símbolos e valores, como; amor, medo, tranquilidade. ANDRÉ (1998). Para os referidos autores, os indivíduos estabelecem elos afetivos e topográficos com seu lugar, e os organiza em sua mente como uma carta ou mapa mental, que não tem necessariamente relações com o plano geométrico ou topográfico, mesmo sendo muitas vezes, utilizada para transmitir informações, orientações e localização de um espaço determinado.

Estas representações do real são elaboradas, de acordo com as percepções dos indivíduos, que se relacionam com; as diferentes lembranças sejam elas, boas ou más, lembranças sociais, culturais de pessoas ou de grupos com o qual nos relacionamos ou pertencemos. São também relações visuais, auditivas, olfativas, que seguidas de filtros, formam nas mentes os mapas mentais.

Neste sentido, as representações sociais sobre o espaço vivido, tornam-se cada vez mais importantes para determinar os nós de dificuldade, as metas e barreiras da aprendizagem e procura abordar o que é prioridade na construção do conhecimento, formal ou não formal. Por conseguinte, é a forma de contornar ou superar os obstáculos para chegar a outro nível de aprendizagem, é ressignificar o conhecimento permanentemente.

De acordo com Moscovici (1978, p.57), as representações sociais não apenas conduzem as ações, mas também readaptam e recompõem informações do meio ambiente em que acontecem tais ações, associando-as em uma trama de relações que se conectam aos objetos, fornecendo as noções teóricas e os fundamentos que tornam estas relações estáveis e eficazes.

Por conseguinte, as pesquisas em representações sociais são de extrema importância, e mais estudos precisam ser feitos, para que novas experiências, e novos resultados, possam conduzir a mudanças significativas, pois embora seja importante conhecer as representações, o importante é entender se é possível e necessário transformá-las. Ao entendermos que é por meio da construção do conhecimento, que atores podem projetar a vida, influenciar a sociedade e

pensar o mundo, verificamos que estas condições não podem ocorrer plenamente, sem uma consciência socioespacial.

Sendo assim, é cada vez mais necessária a formação de uma Educação Socioespacial que ultrapasse os muros da escola e da academia, que incorpore as categorias de análise da Geografia; como lugar, paisagem, território, região, sociedade e espaço geográfico. Que possibilite o engajamento e o entendimento das políticas públicas, dos planos e programas, sociais e ambientais, do ordenamento do território e da educação formal e não formal, que possibilite apreender a realidade e construa participantes ativos nos processos decisórios.

A educação socioespacial e socioambiental que se projete na e para a sociedade/comunidade, que permita desvelar os signos e significados socioespaciais que nos conduzam a novos conhecimentos que proporcione novas ações e reações. Não podemos mais educar permitindo uma educação alienante. Tal condição, só será superada com o emergir dos atores sociais, por meio da construção de novos conhecimentos, nos quais se considerem as experiências, vivências e saberes escolarizados ou não. O que importa é uma intencionalidade atuante, ou seja, a formação da consciência socioespacial, que se integra, com a reflexão e análise crítica do mundo, enquanto mundo complexo e espacializado.

## **2 Planejamento, Educação Socioambiental e socioespacial e Desenvolvimento Local**

O planejamento socioambiental, juntamente com políticas públicas que visem ações preventivas, regulamentação ambiental e educação precisam ser atualizadas frequentemente, para incorporar os avanços técnicos, científicos e culturais, são cada vez mais necessários, como uma forma de mitigar os impactos socioambientais, do uso e ocupação do solo. O planejamento e a educação socioambiental apresentam-se como processos flexíveis e dinâmicos. Por conseguinte, necessitam cada vez mais, de dados baseados e fundamentados na realidade local. Assim, será necessário nas próximas décadas desenvolver uma educação e uma economia que possa fazer a transição para um desenvolvimento sustentável, o que requer das comunidades gestão das próprias condições e qualidade de vida. Desta forma, compreender as Representações Sociais de alguns gestores municipais, moradores e de professores para uma participação efetiva no desenvolvimento local, em especial em áreas frágeis, é importante, pois estes têm sido solicitados em novos espaços decisórios. E também são convocados a participar da construção de inúmeros projetos nacionais, por meio das inúmeras conferências e fóruns nacionais (como: a de saúde, das cidades, de meio ambiente, de mudanças climáticas, entre outras) que produzem documentos resultantes, destes eventos. E dependendo de como sejam encaminhados e cobrados, podem ser transformados em novas políticas públicas locais e virem a ser efetivadas.

Esta intervenção, na realidade não pode ocorrer, sem que haja uma educação socioespacial, entendida aqui, como possibilidade de contribuir com o desenvolvimento local, este último compreendido como possibilidade de construir com a comunidade suas capacidades, competências e habilidades de gestão das próprias condições e qualidade de vida. Pois é no local que os moradores, gestores municipais, alunos e professores se desenvolvem enquanto partícipes da sociedade. É necessário refletir sobre, que sociedade queremos no futuro. A educação tem sido apontada como a “salvadora da pátria”, nunca se acreditou tanto na educação, nunca se esperou tanto das instituições de ensino Vivemos a era do conhecimento. Mas de que conhecimento, de que educação, de que escolas estamos falando?

As instituições de ensino, ainda não levam em conta as diferenças, “nas condições materiais de vida; de cultura; nas experiências adquiridas fora da escola; diferenças de atitude dos pais em relação à escola”. HARPER, et al (2003). Podemos ainda acrescentar que a escola não leva em consideração as condições nas diferenças nas formas de se expressar, nas relações culturais e socioespaciais em que vivem os moradores, professores e alunos, não se leva em

conta também a realidade e a fragilidade socioambiental, histórica e cultural do município onde estão inseridos.

Assim sendo, se exige cada vez mais dos profissionais que atuam nas áreas da educação e da gestão do território, estudos e práticas que lhes possibilitem diferentes formas de leitura e interpretação da realidade vivida que permitam a utilização do conhecimento sócio-histórico, socioeconômico, socioambiental e científico–tecnológico do espaço vivido, para que se possa intervir na realidade socioespacial, criando novos conhecimentos e abordagens.

### **3 Procedimentos Metodológicos**

Foram realizadas observações de campo e coleta de dados socioambientais em diversas instituições estaduais e municipais responsáveis pelo processo de gestão socioambiental do território.

Quando se discute a fragilidade da região cárstica, imediatamente nos reportamos à manutenção de sua sustentabilidade. No entanto, muitas vezes, as questões socioculturais e humanísticas, normalmente não são abordadas, nas inúmeras pesquisas produzidas pelos diversos institutos. Para Travassos (2010, p.30), “entender a forma como um grupo social percebe o carste, pode ser muitas vezes o caminho para sua preservação”.

São considerados na pesquisa, três grupos sociais; gestores municipais, professores e moradores, como forma de conhecer como estes lidam com os conhecimentos partilhados, os organizam e os materializam para servir de referências em suas práticas.

As entrevistas com os sete secretários municipais de meio ambiente, dos municípios envolvidos na pesquisa, visaram conhecer a forma adotada pelo município para divulgar informações, sobre gestão do território e planejamento ambiental, assim como, verificar como se dá o processo de Educação e de Educação Ambiental no local, baseado nas perspectivas da educação formal, não formal e informal. Foram aplicados questionários a quatrocentos e vinte e cinco professores da rede estadual e municipal de ensino, nos municípios que abrangem a área de estudo. Estes visaram conhecer os potenciais educativos, para compreensão da fragilidade de uso e a possibilidade da participação efetiva da população no reordenamento territorial e desenvolvimento local. Foram também entrevistados noventa moradores dos municípios para verificar, como as pessoas formam saberes sociais do lugar, e das questões socioambientais, dentro de uma sociedade, que se altera rapidamente. Para Bauman (2010, p. 21), é preciso “[...] reivindicar voz permanente sobre a maneira como o espaço é administrado”.

Ao analisarmos os resultados, pudemos verificar que gestores e professores, embora representem o mundo reificado da ciência e da política, também possuem representações construídas socialmente. Nas respostas dos professores sobre a qualidade da água, por exemplo, eles não se utilizam de recursos científicos para responder a essas questões. Já alguns dos gestores, ao discorrerem sobre a importância do carste, usam expressões como “é uma bênção divina”, para outros significa “um problema, pois é difícil atrair investimentos”, ou ainda, “a população desconhece, e mesmo dentro da prefeitura se conhece pouco o tema”. Assim verifica-se que é quase desconhecida a realidade local, assim como o significado do carste.

Em relação às condições da infraestrutura local, percebe-se que os professores também sofrem os reflexos apontados pelos dados oficiais da pesquisa em relação à educação, e reclamam da falta de estruturas e melhores condições de trabalho, refletidas na falta de materiais, de vídeos, CDs, e outros.

Para a análise das entrevistas com os moradores, nos aprofundamos na Teoria do Núcleo Central, e percebemos que seria uma possibilidade de organização, que pudesse nos ajudar a compartilhar as principais representações dos moradores, sem perder a riqueza dos detalhes das

entrevistas. Assim, decidimos usar o programa EVOC *Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations*, um software desenvolvido por Pierre Vergès, composto de programas que realizam as funções necessárias para análises das evocações, que possibilitam identificar aspectos da organização interna das representações sociais. Por meio de processamento de dados, buscamos identificar a organização de base quantitativa e classificatória na estrutura interna da rs, o que nos ajudou a analisar as 900 evocações, assim como os detalhes das entrevistas, que por razões espaço, não serão mencionadas neste recorte da pesquisa.

Nesta etapa da pesquisa, buscou-se conhecer as representações sociais dos moradores, sobre como é viver nos municípios, que possuem alta fragilidade socioambiental, por meio de entrevistas com 90 moradores e aplicação de instrumento de evocação. Houve aplicação de instrumento de evocações livres, tendo como termo indutor aspectos positivos e negativos de viver nos municípios selecionados. As respostas foram tratadas pelos programas EVOC, 2000, e analisadas a partir da Teoria do Núcleo Central.

No contato com os moradores, apresentamos o termo de livre consentimento, no qual explicávamos o objetivo da pesquisa; saber o que os moradores pensam sobre como é viver em seus municípios. Com cinco palavras, que lhes viessem à cabeça, deveriam apontar cinco aspectos positivos e cinco negativos. Do universo pesquisado, tivemos 128 palavras e expressões diferentes, com um total de 900 evocações. Esta foi uma técnica que se mostrou muito interessante, porque, após pronunciar as palavras sem muito tempo para pensar, os moradores tinham todo o tempo para refletir sobre suas palavras na entrevista. Vale mencionar que em nenhum momento os moradores solicitaram que se modificasse alguma das palavras, mesmo que depois tenham tido oportunidade de refletir melhor sobre o que disseram. Outro aspecto importante é que utilizamos no programa EVOC as palavras e expressões, conforme foram ditas no campo. Embora pudéssemos, em alguns casos, entendê-las como sinônimos, como abandono e desamparo, natureza e meio ambiente, minha casa e minha propriedade, família e parentes, optamos por não fazê-lo, e usamos as palavras e as expressões, conforme foram pronunciadas. Essas palavras, em um primeiro momento, foram separadas em planilhas para cada município e analisadas individualmente; depois, todas as palavras compuseram uma única planilha no Excel, que gerou o banco de dados para análise geral.

As representações sobre os aspectos positivos de viver no município, destacados por moradores, têm no núcleo central: amigos, casa, conhecidos, lugar, natureza, parentes, respeito simplicidade, sossego e tradição. Assim teremos, nas representações, a casa se relacionando com a família, com os amigos e com a comunidade, o que proporciona sentimento de tranquilidade, em uma vida simples, característica mais comum das pequenas e médias cidades, bem como valorizando a tradição e o respeito trazido por estas condições, que são sinônimos de bem-estar. A palavra “amigo” é a que aparece como representação mais importante. Isso ocorre, provavelmente, porque, de modo geral, quando consideramos a função identitária da representação social, esta orienta a conservação no e do grupo de pertencimento. Neste caso, ter amigos na comunidade é pertencer a um grupo social. Podemos considerar ainda a força da cultura do lugar, que mobiliza algumas práticas coletivas e promove a integração do grupo social, daí a importância da palavra lugar, que se relaciona com o seu mundo vivido. Verificase que o que há de positivo são os amigos, a casa, conhecidos, parentes, ou seja, a própria comunidade. Selecionam-se na memória as histórias e vivências coletivas.

A casa já tem sido destacada como uma representação em Bachelard (2003), Bollnow (2008), e outros autores, já há muito tempo. Para Bachelard, (2003) a casa sugere repouso, “nos põe de corpo e alma na tranquilidade” e, assim, encaramos a casa como um espaço de conforto de intimidade, como um espaço que deve “condensar e defender a intimidade”. Para o autor, “a casa, mais ainda que a paisagem é um estado de alma, em seu aspecto exterior, ela fala da intimidade de seus moradores” (BACHELARD, 2003 p. 64). No texto, *A casa como centro do*

*mundo*, Bollnow (2008) descreve a importância da casa para o homem, como um centro de referência. Para o autor, o homem necessita desse centro, no qual ele se sente enraizado, no espaço em que todas as suas relações são referidas. “É o lugar onde, no seu mundo, “habita”, ele está em casa e é para onde pode voltar, para o seu lar”. Para o autor, o habitar é enraizar-se é pertencer, segue daí a importância da casa.

O habitar é uma constituição básica da vida humana, que somente agora, lentamente, vem sendo reconhecida em seu significado. O homem habita sua casa. Em sentido mais geral, ele também habita a cidade. Mas habitar é mais que o simples estar ou encontrar-se; pois ambos estão para o espaço numa relação apenas externas. [...] Habitar, no entanto, significa sentir-se em casa num determinado local, com enraizamento, pertinência. (BOLLNOW, 2008, p. 135).

Foi muito comum ouvir expressões como “o que tem de melhor aqui é meus amigos, minha casa, minha família, isso que é o melhor daqui” (Morador Campo Largo). Ou ainda: “O que é bom aqui? É a comunidade, meus amigos...”. (Morador Campo Magro) “Aqui quase nada é bom, só os vizinhos, o povo, este sim é tudo gente boa, amigos que a gente conhece da vida inteira desde criança, agora são tudo *home* (sic) feito, e assim como a gente era amigo do pai, agora *semos* (sic) amigo dos *fios* (sic) também”. (Morador Almirante Tamandaré). Desse modo, verifica-se que a representação positiva mais presente é de fato o sentimento de pertencimento ao lugar, mesmo quando se reconhece que muita coisa vem mudando com o crescimento das cidades, e mudando algumas tradições e costumes. Dardel (1990) define bem essa relação do que é o lugar, como “um conjunto de relações e de trocas; direções e distâncias que fixam de algum modo o lugar de sua existência” (DARDEL, 1990, p. 19).

Por conseguinte, as representações sociais dos moradores refletem a sensibilidade do que é viver no lugar, onde, a partir das histórias vividas das comunidades, imprime no território a identidade do grupo social que ali reside.

As representações negativas sobre viver nos municípios destacados por moradores têm ordenados os seguintes elementos no núcleo central: abandono, comunicação, desamparo, desemprego, educação ruim, infraestrutura, pobreza, políticos, preconceito. Quando avaliamos a palavra “abandono”, percebemos que está intimamente relacionada com as outras representações. Este abandono é seguido de outras representações, como a dificuldade na comunicação, no desemprego, na educação e saúde ruins, na infraestrutura, na pobreza, na falta de credibilidade nos políticos. O sentimento de abandono é discutido por Bourdieu (2008), no seu célebre livro *A miséria do mundo*. O autor se refere a vários lugares no mundo e nos traz inúmeros exemplos de como esses lugares abandonados afetam a vida dos cidadãos. Para o autor, essas questões se definem “por uma ausência – essencialmente do Estado e de tudo que o que disso decorre: a polícia, a escola, as instituições de saúde, as associações etc.” (BOURDIEU, 2008, p. 733).

Neste aspecto, Bourdieu aponta que temos

De um lado os responsáveis políticos, que muitas vezes são alheios à vida comum de seus concidadãos. De outro, esses homens e essas mulheres que têm tantos problemas na vida e tão poucos meios de se fazer ouvir. Os primeiros têm olhos fixos nas pesquisas de opinião; os outros protestam fora dos quadros instituídos, quando não se fecham em sua infelicidade. (BOURDIEU, 2008, p. 733).

Desse modo, ao avaliar a representação sobre o abandono, fica evidenciado que todas as outras representações estão diretamente vinculadas ao abandono, e a primeira palavra subsequente é comunicação. A pesquisa de campo revela as várias facetas desta representação, que está relacionada, primeiro, aos meios comunicativos tecnológicos, como recepção dos canais locais de televisão, o uso dos celulares, a conexão com a internet, e mesmo em alguns

casos a constância do funcionamento do telefone fixo. Em alguns lugares, um pouco mais afastados dos centros urbanos, e às vezes até mesmo nos centros urbanos, estes serviços são, de fato, bastante precários, e não são todas as operadoras, no caso do celular, que atendem todos os municípios. Nas áreas mais afastadas dos núcleos urbanos, toda vez que chove, é comum faltar luz, telefone, e algumas ruas ficam intransitáveis. A questão dos jornais locais também foi mencionada como precária, só atingindo o comércio nos centros urbanos mais movimentados. No entanto, este é apenas um aspecto da comunicação, mas existem outros, como a dificuldade de chamar a polícia ou uma ambulância em emergências, o que dificulta muito a vida dos moradores.

O desemprego também é uma das evocações mais frequentes, e aparece no núcleo central. Outra evocação que aparece no núcleo central das representações dos moradores é a educação ruim. O preconceito também aparece no núcleo central das representações. É interessante avaliar como essas duas representações podem estar associadas. Ouvimos muito no campo declarações como “as pessoas aqui são muito ignorantes, mas são boazinhas” (moradora não nascida em Almirante Tamandaré), “as pessoas aqui nem sabem falar” (moradora não nascida em Bocaiúva do Sul), ainda “o povo daqui não tem cultura” (morador não nascido em Rio Branco do Sul). Essas expressões foram ditas várias vezes e em todos os municípios, evidenciando um campo representacional que indica a determinação de uma fronteira simbólica entre grupos: os que são de fora e os que são de dentro. Ou seja, os nascidos nos municípios e os que vieram de fora. Foi comum ouvir dos naturais dos lugares que hoje o lugar piorou muito, porque veio muita gente de fora. “É preciso ter cuidado com as pessoas das cidades grandes”, dizem. Dessa forma, os de fora apresentam uma ameaça, pois são diferentes, são desconhecidos, não amigos, não solidários. Verificou-se, também, que alguns jovens declaram seu sentimento de vergonha em assumir que moram nos municípios. Outra estudante universitária de Rio Branco do Sul, diz: “eu odeio dizer que moro em Rio Branco, as pessoas acham que aqui só tem matador, ainda mais depois da morte do prefeito. Não digo mesmo que moro aqui, no meu curso ninguém sabe”. A estudante universitária de Campo Largo diz: “eu moro no centro de Campo Largo, mas minha família trabalha com agricultura. Só por isso, as pessoas na universidade acham que eu sou caipira, então nem falo mais de Campo Largo, até porque é muito melhor do que viver nesta confusão que é Curitiba”.

Desse modo, os que nasceram nos municípios possuem uma forte coesão simbólica e a todo o momento é reforçada a afirmação do vínculo, baseado no sistema comunitário e na forte convivência entre os espaços de pertencimento. Os moradores de fora, muitas vezes, não se sentem aceitos, em várias ocasiões percebemos que esta era uma questão muito importante. O relato da moradora de Almirante Tamandaré reflete isso: “eu não sou daqui, vim morar aqui só depois que casei, foi muito difícil, demorou para a família do meu marido e a comunidade me aceitar”.

Outra moradora que veio de São Paulo trabalhar em Campo Largo diz: “aqui é um horror basta você olhar e já sabe quem não é daqui”. Esses relatos são importantes, uma vez que podem estar gerando uma dominação e violência simbólica, e podem ter reflexos negativos na educação.

Nas narrativas, fica evidenciado que há preconceito, tanto de um lado, quanto do outro. Bourdieu (2008), ao estudar a economia das trocas linguísticas, demonstra que toda linguagem legítima foi produzida para e pelos eruditos. Assim, toda linguagem que as pessoas usam - os dialetos, os sotaques, as formas de pronunciar os “r”, por exemplo - faz com que sejam consideradas típicas dos camponeses e é definida negativa e pejorativamente, em oposição aos usos refinados ou letrados. Assim, as formas linguísticas podem contribuir para dominação e violência simbólica. Nesse aspecto, “os locutores desprovidos de competência legítima se encontram de fato excluídos dos universos sociais onde ela é exigida, ou então se veem

condenados ao silêncio”. O que é raro não é a capacidade de falar, mas sim a competência necessária para falar, por depender do patrimônio cultural e que retraduz distinções sociais.

Tal reconhecimento se evidencia com força particular, por meio de todas as coerções, pontuais ou duradouras a que os dominados se submetem, num esforço desesperado para alcançar a correção, consciente ou inconsciente. Os aspectos estigmatizados de sua pronúncia, de léxico (com todas as formas de eufemismo) e de sua sintaxe, ou então, na confusão que os faz “ficarem sem ação”, tornando-se incapazes de “encontrar em suas palavras”, é como se ficassem, de repente, expropriados de sua própria língua (BOURDIEU, 2008).

Em relação à representação social sobre políticos, é relativamente fácil compreender, pois vivemos em uma sociedade com amplo descrédito em relação aos políticos, e reforçado por várias mídias, que aparecem em anedotas de programas de humor, cartuns, charges, comentários em jornais, editoriais, personagens de novelas, nas redes sociais, entre outros.

No entanto, os moradores dos municípios estudados possuem razões concretas para estas representações. Ao fazermos uma busca na internet, após ouvirmos as declarações dos moradores sobre os políticos, verificamos que em quase todos há um escândalo envolvendo alguns políticos, que acabam respingando em toda a classe política.

Assim, até os mais compromissados e também aqueles que exercem funções administrativas, ligadas a determinados governos, são atingidos pelo descrédito público. Isso fica evidenciado pelo relato de um ex-secretário de meio ambiente que diz não poder mais participar de nenhuma discussão relacionada ao município, porque participou de um determinado governo que não foi bem sucedido na compreensão da população.

Por tudo que foi apresentado, é importante ainda, verificar que questões relevantes que apontam os laços com os lugares e com as comunidades, e a forte relação com os territórios, ficam evidenciadas também no discurso dos moradores dos diferentes municípios.

Toda sorte de problemas de infraestruturas e do abandono político e administrativo em que se encontram estes locais, mesmo que, por diversas vezes, especificamente no município de Almirante Tamandaré, tenha sido chamado à atenção para os “buracos”, não se evidenciou uma representação social, entre os moradores para a questão do carste. Pudemos observar que a própria condição geográfica e geológica da área é extremamente rica e diversificada, assim como frágil. Todos os municípios tiveram audiências públicas sobre o carste, promovidas pela SANEPAR – Companhia de Saneamento do Paraná. Importante ressaltar o esvaziamento nestas reuniões, pelos moradores, pois em 2009, participamos das audiências públicas em todos os municípios. O que pôde ser observado é que havia mais políticos e pessoas ligadas a ONGs, e estudantes que foram levados por seus professores, convocados por algumas prefeituras. No entanto, em conversa informal com alguns alunos, logo se percebia que eles não sabiam exatamente por que estavam ali. Mesmo assim, ficamos surpresos por não encontrarmos, nas representações sociais dos moradores, nenhuma menção às questões socioambientais, entendidas dessa forma pelos participantes da pesquisa. É claro que, ao analisarmos a pesquisa, a mesma está totalmente permeada de representações sociais de cunho socioambiental. No entanto, não é assim que participantes da pesquisa os percebem. Os moradores, quando mencionam o lixo, ou o esgoto, ou ainda a água, não os relacionam com questões socioambientais. Para a população estudada, ainda as questões ambientais se relacionam com a natureza preservada, com a beleza e com as paisagens cênicas e também com a reciclagem. Ao se referirem aos “buracos”, não há menção sobre o carste. Vale ainda lembrar que, na entrevista com um dos gestores, há o reconhecimento, de que nem na própria prefeitura este tema é totalmente entendido.

Desse modo, quando avaliamos todos os impactos e ocorrências no Brasil, verificamos que a questão do carste, é mais grave do que temos deixado transparecer nas mídias. O resultado desse descaso pode ser catastrófico em curto prazo.

A pesquisa também aponta que as diversas mídias, também contribuem para criar e recriar representações, uma vez que pudemos selecionar várias notícias, as quais são apontadas permanentemente, nas mídias locais, especialmente nos jornais locais, via internet, seja pelos portais de notícias, ou pelas redes sociais construídas muitas vezes por moradores dos próprios municípios, nas áreas em que se tem acesso a esses meios de comunicação.

No que diz respeito às políticas públicas de planejamento, os municípios vêm se estruturando com os discursos de práticas de gestão democráticas e participativas. Entretanto, o descrédito político, bem visível nas representações coletivas, e as desigualdades dos grupos sociais podem impedir uma participação mais efetiva.

Por outro lado, as representações positivas em relação a casa, família e amigos, podem contribuir para mudanças significativas e positivas no lugar, desde que sejam orientadas para tanto. Apontamos para uma educação socioespacial como possibilidade de manter, resgatar e modificar os vínculos que não foram consolidados, com os territórios e os laços afetivos com o lugar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos, então, concluir que as pesquisas com aporte teórico metodológico das Representações Sociais e do Núcleo Central se mostraram úteis e devem continuar para que possam consolidar-se cada vez mais, nos estudos geográficos com abordagem cultural. É necessário entender que os planejamentos em municípios que comportam áreas frágeis, como é o caso dos ambientes cársticos, têm frequentemente pautado suas políticas de gestão, baseadas apenas nas condicionantes físicas locais. Desse modo, os resultados dos estudos com abordagens qualitativas, que aliam o processo educativo ao planejamento, podem contribuir para uma gestão e uma educação, mais solidária.

Neste aspecto, são necessários novos estudos sobre representações sociais, planejamento e educação, como forma de compreender a cultura local, os anseios e as necessidades imediatas, como uma das formas de buscar a transformação social, ambiental e territorial. Até mesmo pelo fato da necessidade de se proteger os aquíferos, que são fontes de abastecimento, importantes, como uma das formas, para a manutenção da qualidade de vida dos moradores. Entendemos, também, que as análises da Teoria do Núcleo Central e o uso do software EVOC, possibilitam ainda diversas outras análises, pois, após formar o banco de dados, tornam-se possíveis, por exemplo, análises individuais por municípios. Aprofundar as discussões é sempre possível, uma vez que a pesquisa é sempre um caminho em construção.

## **REFERÊNCIAS**

ABRIC, Jean Claude. **La recherche du noyau central et La zone muette des représentations sociales**. Paris Érés, 2003. p. 59-80

\_\_\_\_\_. **Las representaciones sociales: aspectos teóricos**. In ABRIC, C. J. Práticas Sociais y representaciones. México D. F. Ediciones, 2001 p. 11-32.

ANDRÉ, Yves. **Enseigner les représentations spatiales**. Paris: Anthropos, 1998.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. (Trad. Antonio de Pádua Danesi). São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Coleção Tópicos), 6ª tiragem 2003.

BAILLY, A. **Geographie régionale et representation**. Paris: Antropos, 1995.

BAUMAN, Zygmunt **Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2010.

BOLLNOW F. Otto. **O homem e o espaço**. Trad. Aloísio Leoni Schmid. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A miséria do mundo**. Sob direção de Pierre Bordieu; com contribuições de A. Accardo, et.al 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. COORDENAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA - *PDI-RMC/2006 CDROM* –Curitiba –Paraná.

DARDEL, Eric. **I'Homme et la Terre: nature de la réalité géographique**. Paris, Ed. CTHS, 1990, 199 p. (P ed. Paris, PUF, 1952).

HARPER, Babette et al.. **Cuidado, escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 35ª ed. Brasiliense, 2003. p.72.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

TRAVASSOS, P. Eduardo L. **A importância cultural do carste e das cavernas** 2010. 372f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Geografia – Tratamento da Informação Espacial. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

VERGÈS, PIERRE - **Ensemble de Programmes Permettant L'analyse Des Évocations. Manuel d'utilisateur**. Aix en Provence: Université aix en Provence: version 2, abril 2000.

## **Contribuições da literatura infantil para constituição do sujeito e formação de leitores**

**PROF<sup>a</sup>. MS. ANDREIA DOS SANTOS OLIVEIRA**

Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar – UNIR/IFRO

**PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. JURACY MACHADO PACÍFICO**

Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar – UNIR

### **RESUMO**

Este texto apresenta um recorte de uma dissertação de Mestrado Profissional em Educação Escolar que abordou as práticas pedagógicas de professores com a Literatura Infantil (LI) para a formação de leitores. Apresentaremos, na ocasião, o resultado da revisão bibliográfica trazendo autores que discutem a importância da literatura infantil, para a formação de leitores e para a constituição do sujeito, bem como as diferentes estratégias que podem ser adotadas no processo de mediação da leitura literária ao público infantil. Através de uma abordagem argumentativa sobre a importância desse gênero textual para a formação da criança (BETTELHEIM, 1996), do leitor (ABRAMOVICH, 2003) e a apresentação de estratégias que podem ser desenvolvidas no intuito de contribuir com essa formação (FILHO, 2009) pretende-se fomentar as discussões a respeito da temática contribuindo, assim, com a formação de professores mediadores da leitura literária infantil.

**Palavras-Chave:** Literatura Infantil. Constituição do sujeito. Leitura. Formação Docente

### **Literature for early childhood contributions constitution of subject and readers of formation**

#### **ABSTRACT**

This paper presents a cutout of a Professional Master's dissertation in School Education which addressed the pedagogical practices of teachers with the Children's Literature (LI) for the formation of readers. We present at the time the result of the literature review bringing authors discuss the importance of children's literature, to the formation of readers and the constitution of the subject as well as the different strategies that can be adopted in the process of mediation of literary reading public child. Through an argumentative approach to the importance of this genre for the child's education (Bettelheim, 1996), the player (ABRAMOVICH, 2003) and presentation strategies that can be developed in order to contribute to this training (SON, 2009) It aims to foster discussions on the theme, thus contributing to the training of mediators teachers of children's literature reading.

**Keywords:** Children's Literature. Constitution of the subject. Reading. Teacher training

### **INTRODUÇÃO**

Literatura infantil é antes de tudo Literatura, na concepção de Coelho (2000, p. 27). A autora em questão prossegue seu discurso na tentativa de definir esse gênero textual argumentando que: “Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão [...]”. Literatura é arte, por isso, é escrita em linguagem criativa e diferenciada capaz de expressar o homem, a vida e suas emoções por meio de textos que fundem a ficção com a realidade. Frantz (2001, p. 16) raciocina na mesma perspectiva e afirma que:

A literatura infantil é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas.

Com auxílio teórico de Frantz (2001), percebemos a importância de apresentar e mediar a leitura desses textos às crianças, já que tornam-se instrumentos fundamentais para ajudar os pequenos leitores a compreender, através da fantasia, a própria realidade.

É também através da LI que novos leitores são formados. Os livros infantis divertem, ensinam, instruem. Enfim, são muitas as contribuições que essa literatura proporciona às crianças. Rindo e se emocionando com os contos de fadas, gibis, fábulas, poemas, as crianças, ao mesmo tempo em que aprendem valores importantes para a vida, tornam-se sujeitos críticos. Arce e Martins (2007, p. 163) apontam que:

Ao oferecer uma linguagem capaz de seduzir, a literatura infantil pode ocupar um bom espaço na vida das crianças. Se levarmos em conta que nesse período se inicia o caminho para o mundo dos livros, podemos arriscar e dizer que uma criança que tem contato com o livro tende a ser um adulto leitor.

Ao falar da contribuição desse gênero textual para a formação da criança, devemos lembrar das palavras de Bettelheim (1996, p. 20) a respeito do papel do gênero *contos* na vida das crianças:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

Com o domínio da leitura convencional as crianças são apresentadas a novos horizontes e, com isso, a possibilidade de ampliação da leitura do mundo. Se a escola pudesse desenvolver apenas uma competência aos alunos, diria para ensinar a ler, pois muitas outras competências são resultados da leitura. E ensinar a ler literatura, então, cumpre duas vezes sua função, pois une o enxergar que a leitura proporciona à emoção de ver o que só há na arte literária.

## **1 A importância da Literatura Infantil para a formação de leitores e para a constituição do sujeito**

Na concepção de Cunha (2003), a importância de se trabalhar com a LI em sala de aula deve-se ao fato que almejamos criar em nossos alunos o hábito da leitura, o enriquecimento através do texto literário e tornar o indivíduo crítico e reflexivo. Rosenfeld (1976, p. 53-55), citado por Cunha, afirma:

De um modo geral, a literatura amplia e enriquece a nossa visão da realidade de um modo específico. Permite ao leitor a vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana. (ROSENFELD *apud* CUNHA, 2003, p. 57).

Costa (2007) aponta dois principais motivos pelos quais a LI deve ser trabalhada em sala de aula. Um dos fatores é de ordem cultural e outro de ordem educacional. É sabido que a literatura, independente de qual seja, é um suporte para que os indivíduos tenham contato com a cultura de povos de várias épocas. Quanto à ordem social, é de conhecimento geral que duas funções indispensáveis da escola são: ensinar a ler e escrever. E para isso, ela deve proporcionar o contato de seu público aos mais variados textos: literários e não literários. Porém, sabemos

que através da literatura, temas discutidos no cotidiano aparecem de uma forma diferente por causa da linguagem trabalhada e sua função estética. Sendo assim, o papel de ler e escrever torna-se mais prazeroso quando se constitui por meio da literatura. Pelas razões explicitadas nesse parágrafo, notamos que o trabalho com a LI extrapola os limites das aulas de Língua Portuguesa. Costa (2007, p. 11) acrescenta uma contribuição importante ao ressaltar a importância da LI para as disciplinas escolares: "[...] a metodologia do ensino da literatura infantil pode contribuir para a melhoria das demais disciplinas da escola, bem como para o crescimento pessoal, psicológico, relacional e cultural das crianças leitoras."

Nesse mesmo sentido se pronuncia Abramovich (2003, p. 17) ao abordar a contribuição da LI para outras áreas do conhecimento:

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo).

Solé (1998) acentua a ideia sobre a importância da leitura. Para a autora, a leitura é requisito indispensável para que os alunos aprendam a aprender. Quando a autora fala de leitura, não está especificando se literária ou não. Mas é verdade que a LI é instrumento importante na formação de novos leitores, sendo assim, trabalhar esses escritos é criar condições para formar leitores aptos a aprenderem.

Apesar da família ter papel importante nesse processo, é a escola que tem como objetivo primordial a formação de leitores. Sendo assim, cabe a essa instituição oferecer os instrumentos necessários para que essa prática seja cumprida com eficiência.

A formação do leitor é atribuição primordial, prioritária e indiscutível na escola, à qual cabe muito maior responsabilidade do que cabe às outras instituições, como a Igreja e a família. A escola deveria ter professores qualificados, acesso à biblioteca, planejamento e metodologia necessários ao trabalho eficaz e eficiente com a aprendizagem da leitura, a formação do leitor e o desenvolvimento de forma gradativa de habilidades e competências para a leitura e sua extensão, a escrita. (COSTA, 2007, p. 95).

Ao ingressarem na escola, seja ela de Educação Infantil ou Ensino Fundamental, os alunos deverão aperfeiçoar a linguagem oral e desenvolver a linguagem escrita. Nesse ponto, a LI mostra-se como importante aliada no processo. Vygotsky (1984) afirma que a linguagem é essencial para direcionar o pensamento da criança. Sendo assim, quanto mais estímulos receber para desenvolver a linguagem, melhor a criança organizará seus pensamentos e imaginação.

Labov (s.d. *apud* MOTTA et al., 2006) destaca que as narrativas, de modo geral, contribuem com o desenvolvimento da linguagem das crianças por serem escritas em uma estrutura que garante a coerência e compreensão das histórias. Essa estrutura padrão compreende a presença dos seguintes elementos: orientação, complicação, clímax e desfecho. Nesse sentido, ao ler narrativas ficcionais a criança entra em contato com o esquema narrativo da linguagem, contribuindo dessa forma para que utilize a língua de forma estruturada mesmo antes de ser alfabetizada e ainda amplie seu vocabulário.

Colomer (2003, p. 84) também se pronuncia a respeito da importância da LI para a formação da linguagem. Para a autora "[...] as crianças adquirem muitos conhecimentos sobre a escrita a partir dos contos e do folclore infantil."

Portanto, a LI mostra-se como importante aliada ao desenvolvimento da linguagem (oral e escrita) bem como da imaginação. Pois, o que é a literatura senão manifestação da linguagem,

do pensamento, da cultura e comportamento de um povo por meio da arte! Costa (2007, p. 27) afirma que a LI consegue, ao mesmo tempo, contribuir com a organização e constituição do modo de pensar da criança quanto para formação de valores ideológicos e padrões de comportamento da sociedade em que ela está inserida, e ainda alimentar sua imaginação:

A convivência com poemas, narrativas ou textos dramáticos, além da ilustração ou das imagens visuais, que passam a integrar necessariamente o livro de literatura infantil, faz com que a criança desenvolva habilidades de manuseio, de entendimento e de relação entre linguagens diversas. Muito mais do que isso. Ela forma as referências simbólicas, afetivas e de pensamento que irão permanecer na memória e influenciar comportamentos futuros.

Na sociedade de hoje, as várias formas de linguagem (verbal, não verbal, iconográfica) estão por todo lado. Saímos às ruas e nos deparamos com cartazes, outdoors, panfletos, etc. Portanto, é indispensável para a formação do sujeito dominar os vários tipos de linguagens. Os livros de LI atuais contribuem com função de formar leitores que dominem os vários códigos, porque temos cada vez mais livros bem ilustrados. E em contato com eles, as crianças desenvolverão a capacidade de entender as diversas linguagens.

Costa (2007, p. 27) também afirma que “a criança compreende a vida pelo viés do imaginário.” E a LI aborda temas da realidade das crianças por meio da imaginação. É através do imaginário presente nas obras que crianças têm contato com temas do seu dia a dia. A autora destaca ainda que a LI traz em seus textos temas, pessoas, pensamentos muitas vezes distintos dos das crianças, e essa característica permite o contato com outros leitores, outros pontos de vistas e compreensões distintas, já que o texto literário é plurissignificativo; ela também contribui com a formação integral da criança ao colocá-la diante daquilo que é diferente.

O trabalho com a LI ultrapassa a alfabetização e atinge o âmbito filosófico. E é isso que queremos no século XXI. Filho (2009, p. 12) faz uma advertência em relação ao que esperamos de nossos alunos:

Não podemos esperar leitores como aqueles do início do século XX, devemos mudar a maneira de ver as necessidades dessa criança leitora de mundo, leitora de múltiplos códigos e até mais competente com essas novas tecnologias do que nós mesmos.

Ainda nesse sentido, o autor se expressa ao revalidar sua crença sobre a possibilidade de educarmos o olhar de nossos alunos para a literatura, tornando-os leitores plurais e, em decorrência desse trabalho, sujeitos mais aptos para a vida em sociedade.

Na concepção de Filho (2009), o docente que está preocupado em contribuir com a construção de um mundo menos opressor e menos preconceituoso com relação às diferenças proporciona o contato das crianças com os livros de LI em sala de aula. Sabemos que a literatura infantil foi incorporada às escolas, principalmente, a partir da década de 1980. Mas apenas isso não basta para que esse gênero textual contribua para a formação de leitores. Abramovich (2003) afirma que nem sempre a LI contribui para a formação de novos leitores porque os docentes a apresentam aos alunos como obrigação, dever a ser cumprido. É preciso superar essa tradicionalidade e, por meio de boas práticas pedagógicas, mostrar aos às crianças/alunas que esses textos podem ser prazerosos, porque proporcionam a descoberta e o encantamento.

Trabalhar com a LI na perspectiva de formação integral consiste em permitir o contato das crianças com histórias e culturas distintas das suas, permitindo assim discussão e reflexão a respeito de temas como diferença, preconceito, entre outros. E as obras atuais fazem isso de forma prazerosa e lúdica. Exemplos disso são as obras "Menina Bonita do Laço de Fita" da escritora Ana Maria Machado (2010) e "O pintinho que nasceu quadrado" da autora Regina Chamlian (1987). Na primeira obra, por meio do humor, das cores, da leveza e do carinho, o preconceito racial é discutido. Já na segunda obra, o diferente é aceito. Ao tratar de temas

polêmicos como o diferente e o preconceito a LI torna-se agente de transformação da sociedade. Filho (2009, p. 51) assim inicia sua discussão sobre o assunto:

Aprender a ler e utilizar-se da literatura como veículo de informação e lazer promove a formação de um indivíduo mais capaz de argumentar, de interagir com o mundo que o rodeia e tornar-se agente de modificações na sociedade em que vive.

Por tudo que fora dito até o momento, percebemos que são muitas as contribuições da LI para a formação do leitor e do sujeito, “[...] seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola.” (COELHO, 2000, p. 15). Como muitas crianças têm contato com a LI apenas no ambiente escolar, torna-se fundamental o bom uso desse material para a formação do indivíduo. Trabalhar com a LI em sala de aula é proporcionar aos seres em desenvolvimento o contato com as diversas culturas e ideologias de um povo, proporcionar a descoberta e construir uma percepção crítica da realidade, e ainda permitir o desenvolvimento da escrita e oralidade, tudo isso por meio de uma linguagem criativa, artística e plurissignificativa.

## **2 Estratégias de Leitura Literária Infantil**

Muitos alunos têm contato com a leitura de forma geral e também com a leitura literária apenas no ambiente escolar. Dessa forma, cabe à escola e aos professores elaborarem estratégias criativas e eficientes que incentivem a formação de novos e bons leitores literários. Mas para elaborar boas estratégias necessário se faz, segundo opinião de Costa (2007), conhecer as especificidades do texto literário e também as características dos diversos gêneros textuais que compõem a LI.

A apresentação dos mais variados gêneros textuais é o primeiro passo para isso. Os PCNs de Língua Portuguesa (primeira a quarta séries) (BRASIL, 1997) destacam a importância do trabalho com a diversidade textual, considerando essa uma das estratégias mais importantes para a prática da leitura. Dessa forma, proporcionar o contato dos alunos com os variados gêneros da LI, tais como poemas, contos, histórias em quadrinhos e fábulas já se constitui em uma importante estratégia de formação de leitores, desde que esses textos selecionados pelos professores sejam de qualidade. Abramovich (2003, p. 67) afirma que “A poesia para crianças, assim como a prosa, tem que ser, antes de tudo, muito boa!”

Além de trabalhar com os diferentes gêneros textuais, é preciso estratégias de leitura criativas, inovadoras que fujam da prática há anos realizada nas escolas brasileiras. Rego (1995) afirma que o estímulo à leitura pode começar por textos curtos já conhecidos das crianças, mas destacamos que esse não pode ser o único critério de escolha de textos, nem ser levado ao “pé da letra”, o que nos leva a enfatizar, portanto, que representa uma possibilidade, a depender do público, de iniciação ao estímulo à leitura.

É preciso que ao ler um texto literário seja promovida uma discussão sobre o assunto. Deixar que os pequenos leitores externem suas impressões, o que mais chamou sua atenção na obra, o que menos gostou, fazer relação do lido com a realidade em que ele está inserido. É esse trabalho de dizer o que sentiu com a obra que faz dela importante veículo de culturas. E aqui engloba o caráter literário, mas também o pedagógico, pois crianças, a partir de uma leitura, começam a fazer a distinção entre o bem e o mal, o preconceito, a discriminação, enfim, assuntos que estão presentes em suas vidas. Segundo os PCNs de Língua Portuguesa ((BRASIL, 1997, p. 37): “A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita.”

O trabalho com a Literatura Infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não deve se resumir a finalidade de alfabetização, embora seja excelente material para isso, nem ao ato

de ler por ler, apesar de ser de extrema importância o professor deixar espaço para a leitura de fruição. Mais do que isso, ou, além disso, Oliveira (2008, p. 25) afirma que, além de atividades prazerosas, uma obra literária proporciona trabalho com o aspecto formativo da obra e elenca pontos a serem analisados pelo docente antes de levar uma obra para a sala de aula. São eles:

A concepção de infância que suporta a obra;  
Tipo de linguagem escrita (formal, coloquial);  
Tipo de discurso: autoritário, argumentativo, interativo;  
Presença de ilustração adequada ao texto escrito;  
Tempo histórico de sua produção;  
Valores destacados;  
Valores de uma educação conservadora;  
Valores de uma educação emancipadora.

O professor precisa ter consciência de que não existe comunicação neutra, todo texto está carregado de ideologias de seu autor (BAKHTIN, 1999) e, estando a criança em uma fase de aprendizagem, é preciso ter consciência dos itens elencados acima para propor atividades que possam levar primeiro a reflexão e em seguida, caso seja da vontade do pequeno leitor, absorção dos valores presentes nas obras.

Oliveira (2008) acrescenta ainda outro fator preponderante no trabalho com a literatura infantil: a escolha da obra adequada com as necessidades de vida das crianças. Esse fato torna a leitura muito mais participativa e dinâmica, tendo em vista que estarão lendo e discutindo sobre assuntos de reais interesses. Importante também é permitir que o aluno escolha a obra que quer levar para casa ou ler numa aula de leitura. O que muitas vezes acontece em sala de aula é o professor indicar a mesma obra para todos os alunos, esquecendo que esses têm histórias, culturas e interesses diferenciados. Abramovich (2003) sugere que o professor, ao levar seus alunos à biblioteca, pode permitir que esses folheiem, manuseiem, encontrem o livro mais adequado aos seus interesses.

Filho (2009) elabora alguns itens que podem ser trabalhados com os alunos a partir da leitura de uma obra literária: a relação do texto verbal com o não verbal e aprender a ouvir o que as crianças têm a dizer. O primeiro é importante porque há a necessidade da criança perceber a relação entre os dois tipos de linguagem ao mesmo tempo em que descobre as lacunas deixadas de forma proposital pelo texto escrito para ser preenchido pelas imagens. O segundo, contribui para as crianças externarem suas opiniões e emoções, proporcionando a realização das leituras emocionais e sensoriais.

As ações elencadas acima podem ser desenvolvidas, segundo o autor, por meio de atividades como: rodas de leitura e contação de histórias, oficinas de dramatização, a hora da novela, propaganda do livro. Enfim, são muitas as possibilidades de trabalho com a literatura infantil no intuito de formar novos leitores, e disseminar a cultura de um povo. Mas também é preciso conhecimento, por parte do professor, dos elementos essenciais de uma obra literária, para que o trabalho não se reduza a meras fichas de leitura que deverão ser preenchidas pelos alunos ao final da leitura de uma obra.

Trabalhar de maneira correta com a LI em sala de aula também requer a distinção do que seja uma obra de LI e aqueles livros que têm como função à aprendizagem de assuntos escolares. Muitas vezes, por terem a presença de personagens, diálogos e cenários, os professores os utilizam em sala de aula como se fossem literatura. Costa (2007) afirma a necessidade do professor saber diferenciar esses textos no momento de planejar suas práticas pedagógicas, pois essas obras, apesar de terem seus objetivos, não cumprem as mesmas funções que as obras literárias.

A finalidade principal do trabalho com a LI é proporcionar às crianças a realização de uma leitura de qualidade, o prazer de ler por diversos motivos, tais como: o aprendizado,

ultrapassagem de barreiras, e emoção provocada tanto por textos em prosa quanto em versos, a imaginação, a inserção em diferentes culturas (CUNHA, 2003).

As crianças aprendem muitos procedimentos e hábitos pelo exemplo. Portanto, é imprescindível que o professor mediador seja um leitor ativo. Costa (2007) afirma que é imprescindível o professor ter o hábito de ler e conversar com os alunos sobre leituras, tanto para o enriquecimento do vocabulário quanto para a motivação para a leitura. É importante ler, contar histórias, deixar os alunos manusearem os livros, ou seja, ter um ambiente em sala favorável ao letramento literário.

O ambiente em que a leitura literária será realizada é de suma importância como estratégia, pois tirar os alunos do espaço costumeiro de sala de aula e propor inovação no momento da leitura já é estratégia importante na busca de formação de leitores. Valdez e Costa (2007, p. 173 *apud* SANTOS; SILVA; CHIARA, s.d., p. 16) assim discutem essa estratégia:

[...] Pensar e preparar o ambiente onde serão desenvolvidas as leituras como também o modo como serão realizadas farão uma grande diferença, pois dependendo da maneira como foi pensada, preparada e realizada, o leitor infantil pode ser muito facilmente envolvido durante o momento da contação de histórias.

A atividade de leitura literária, ao contrário do que muitos educadores pensam e fazem, deve ser planejada. Sem o planejamento o professor não saberá quais objetivos pretende com essa leitura, muito menos o lugar onde quer chegar. Nesse sentido, Solé (1998, p. 30) apresenta estratégias que servem tanto para motivar os alunos a respeito do texto trabalhado quanto para auxiliá-los na interpretação textual. São estratégias que devem ser desenvolvidas antes, durante e após a leitura:

a) Antes da leitura o professor deve elaborar questionamentos que atendam às seguintes necessidades: levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto; expectativas em função do suporte; expectativas em função da formatação do gênero; expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação. Ao elaborar, antes da leitura, questionamentos que atendam aos itens citados acima, o professor auxiliará o aluno a compreender, elaborar hipóteses bem como motiva-se para o texto a ser lido.

b) Solé propõe as seguintes intervenções para o momento da leitura: formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; identificação de palavras-chave; construção do sentido global do texto; identificação das pistas que mostram a posição do autor; relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos; confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário. Esses questionamentos farão com que os alunos, além de confirmarem ou não o que foi dito no momento inicial, demonstrem o nível de compreensão a respeito da obra e antecipem informações sobre o texto.

c) Já para o momento posterior à leitura, a autora propõe outros direcionamentos: construção da síntese semântica do texto; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de impressões a respeito do texto lido; relação de informações para tirar conclusões; avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto.

Todas essas intervenções propostas por Solé vão além da memorização da obra e propõe uma leitura crítica. Nesse sentido, o aluno pode e deve manifestar sua opinião, suas emoções a respeito do texto. Para trabalhar nesse sentido com os textos da LI, Oliveira (2008, p. 168) argumenta:

Nesse sentido, é fundamental que o professor esteja capacitado para aplicar dinâmicas de leitura de modo que o aluno seja capaz de transcender a compreensão linear dos

textos, levando-o a decodificar o não-escrito que se oculta nas entrelinhas e, em uma prática contínua, mantenha aceso o espírito investigativo, o espírito da descoberta.

Todas essas intervenções do professor, durante o ato de leitura, contribuem de forma significativa para o aluno atribuir significado ao texto. E se mesmo assim, os alunos demonstrarem dificuldades, é importante que o docente investigue suas causas para encontrar uma solução.

Se o livro estiver fora do alcance da leitura das crianças, o professor deve avaliar qual ou quais as razões dessa recusa. A partir desse conhecimento, cabe a ele realizar o necessário ajuste de critério para melhorar as próximas escolhas. Se a dificuldade não for intransponível, cabe ao professor mediar mais intensamente a leitura, auxiliando mais na compreensão de seus alunos. Se o tema for complexo, ou o tratamento dele for obscuro ou profundo, sempre será oportunidade para o professor debater, esclarecer, encorajar os alunos a perseverarem na leitura e aprenderem a lidar com as dificuldades de textos mais complexos. (COSTA, 2007, p. 77).

É importante, nas atividades de leitura literária, traçar objetivos e estratégias, pois essas podem contribuir com o diálogo que se pode estabelecer entre o texto e o leitor. Filho (2009, p. 76) propõe que o docente elabore os seguintes questionamentos a partir da leitura de um texto:

Há texto visual? Quais as relações entre a visualidade e a verbalidade? Instigue a criança, faça com que ela digira o texto, adentre as lacunas criadas entre as relações verbal/visual, estimule-a a reconhecer naquele texto as expressões artísticas de sua comunidade.

O papel do professor mediador da leitura literária é, na concepção de Filho (2009), fomentar as diferentes visões e possibilidades no trabalho com a arte. Para tanto, ele precisa conhecer a evolução sofrida pela LI no decorrer dos anos para ter o conhecimento de que na contemporaneidade um dos critérios de escolha da obra literária é o caráter lúdico, prazeroso, artístico e não aquelas obras de cunho moralizador como eram as produzidas na LI tradicional. Costa (2007) afirma que distinguir o moralizador do imaginário é uma metodologia importante para se trabalhar com a qualidade do texto literário. E tudo isso, com o objetivo de que a criança sintam-se recompensada após o ato da leitura. E essa recompensa pode ser por diversos fatores: por ter aprendido, superado dificuldades ou se emocionado com as narrativas ou poemas lidos.

O exemplo do professor leitor tem papel fundamental nas estratégias de formação de leitores. Não adianta dizer que a leitura é importante se o aluno não o vê lendo, se emocionado com as leituras, comentando as obras lidas. Daí a importância do professor formador de leitores também ser um apaixonado pela leitura. É importante tanto que o educador leia quanto deixar os alunos lerem e manusearem os livros. E a atividade de leitura silenciosa deve ser realizada mesmo quando os alunos ainda não forem alfabetizados.

A avaliação da leitura literária também requer estratégia eficiente. Mesmo no momento de nossa avaliação podemos contribuir para a formação de novos leitores ou dependendo da forma que esse processo é realizado contribuir para que os alunos tenham ojeriza à leitura. Primeiramente, é preciso considerar que o efeito da literatura no indivíduo não é imediato. Nesse sentido, Costa (2007) considera que apenas a longo prazo percebemos os efeitos provocados pela arte literária na formação do sujeito. A autora critica ainda os tão conhecidos resumos que servem como únicos instrumentos avaliativos de muitos professores e as fichas de leitura com seus questionamentos padronizados, e muitas vezes exigindo que o aluno reproduza o texto lido, sem ater para o caráter crítico e reflexivo. A autora destaca a necessidade do professor ser criativo e elaborar estratégias eficientes de avaliação, sem desconsiderar o caráter literário e as funções dos textos literários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de revisão bibliográfica nos leva a compreender que a mediação da leitura literária infantil é prática indispensável por contribuir com a formação do sujeito e do leitor, visto que esses textos são expressões artísticas que ajudam o indivíduo a compreender a realidade por meio da linguagem literária.

Esse gênero textual favorece o desenvolvimento da personalidade humana além de promover a reflexão, contribuindo assim para a formação de um cidadão crítico e cidadã crítica. Nessa perspectiva, a LI desempenha tanto um papel social quanto educacional, o que nos leva a concluir que sendo o processo de leitura literária bem mediado ele contribui para o enriquecimento pessoal, psicológico e cultural de seus leitores.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**. Gosturas e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Maria. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, L. Maria. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHAMLIAN, Regina. **O pintinho que nasceu quadrado**. Ilustrações de Carlos da Cunha. 4.ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**. Teoria. Análise. Didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSTA, Marta Morais. **Metodologia do Ensino da Literatura Infantil**. Curitiba: Ibepex, 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FILHO, José Nicolau Gegorin. **Literatura Infantil**. Múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustrações Claidius. 8. ed. São Paulo: Ática, 2010.

MOTTA, Alessadra et. al. Contar histórias: uma proposta de avaliação assistida da narrativa infantil. 2006. Disponível em:<  
<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/view/5707/4149>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

OLIVEIRA, Maria Alexandra. A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino. São Paulo: Paulinas, 2008.

REGO, Lucia Lins Browne. Literatura Infantil: uma nova perspectiva de alfabetização na pré-escola. 2. ed. São Paulo: FTD, 1995.

SANTOS, Cássia Maria; SILVA, Vancleize Maria; CHIARA, Silvia. O trabalho com a literatura infantil: um estudo de caso em duas pré-escolas da rede municipal de Recife.s/d Disponível em:<<https://www.ufpe.br/.../o%20trabalho%20com%20a%20literatura%20inf.>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## **Educação infantil como direito fundamental: contornos do conteúdo e da significação do direito exigível**

**PROF. DR. SEBASTIÃO ARAÚJO NERY**  
Universidade Federal de Rondônia – DCJ-UNIR

### **RESUMO**

Este trabalho objetiva apreender os sentidos contidos nos artigos da Constituição Federal de 1988 que tratam da Educação Nacional e em particular da Educação Infantil. Do mesmo modo na discussão acerca do referido documento busca-se a significação do pleno desenvolvimento da pessoa humana. Para isso analisa o tratamento da criança, sob a perspectiva dos direitos fundamentais, fixando-se, principalmente, na ideia de Immanuel Kant, sobre a importância de o processo educativo acompanhar a experiência da criança. Assim, a educação por esse viés não pode ser meramente mecânica e nem se fundamentar no raciocínio puro, tendo em vista que nesta linha o sujeito passa a ser alheio à sua realidade. Logo, a educação por esse parâmetro não contribuirá para a superação das condições de heteronomia; por isso, deve se apoiar em princípios empíricos correlacionados à categoria do sensível para atingir o inteligível que as leis e/ou normas predisõem à área educacional.

**Palavras-chave:** Direito. Educação Infantil. Constituição. Dignidade Humana. Desenvolvimento pleno da pessoa humana.

### **Education infant as a fundamental right: contours content and signification rights requireds**

### **ABSTRACT**

This study aims to understand the meanings contained in the articles of the 1988 Constitution which deal with the Education and in particular of early childhood education. Seeks to relate it to how the Brazilian system, by means of educational legislation. Similarly in the discussion of this document seeks to translation of the full development of the human person in the texts on Quality in Education. For that examines the treatment of the child, from the perspective of fundamental rights, settling in Child Right to Education as a Right to training Comprehensive Child and contours the content of law required for such purpose. To achieve this part of the idea, especially Immanuel Kant, about the importance of the educational process accompany the child's experience. Thus, education for this bias cannot be merely mechanical and not be based on pure reasoning, considering that in this line the subject happens to be oblivious to their reality. Therefore, education for this parameter will not contribute to overcoming the conditions of heteronomy, so must lean on empirical principles related to the category of sensitive to reach the intelligible laws and / or regulations predispose to the educational.

**Keywords:** Law. Early Childhood Education. Constitution. Human Dignity. Development of full human person.

### **INTRODUÇÃO**

A pessoa humana, desde o conhecimento da história, distinguiu-se dos outros animais pela capacidade de pensar as suas atitudes e de criar mecanismos para a sua sobrevivência, tendo-se projetado para muito além dos demais animais não humanos, pelo senso lógico. Pautou-se como um ser eminentemente emocional e racional a ponto de, no decorrer da história, atribuir a si mesmo a característica imanente de “dignidade”; conhecida, hoje, como a

“dignidade da pessoa humana”, muito distante da dignidade da natureza humana a que Immanuel Kant se refere (Kant, 2008, p. 66). Contudo, tem sido longo o caminho da humanidade para ver a dignidade humana valor reconhecido e efetivamente respeitado; mesmo porque com a observância de “alguns” impropérios do ser humano, é difícil ver nele uma “dignidade” como valor intangível.

A história dos direitos humanos coincide com a busca do reconhecimento de valores próprios do ser humano, conversíveis em direitos. Desde os tempos mais longínquos, passando pelas tradições e práticas religiosas e pela cultura greco-romana, marcou-se o ponto crucial de sua solidez com o surgimento do cristianismo, sendo tomado pela filosofia (HÄBERLE, 2005, p. 117) e, por último, sendo arrastado pela esteira dos acontecimentos das duas Grandes Guerras Mundiais, com particular ênfase para a Segunda Grande Guerra. Vê-se por atos como as guerras o quanto o ser humano se distancia da própria dignidade. No entanto, foi a partir daí que se viu a “dignidade da pessoa humana” ser efetivamente tomada como pauta das reflexões, progressivamente, como núcleo dos direitos do ser humano; primeiro, no plano internacional e, posteriormente, nos sistemas jurídicos dos Estados Nacionais, pelo menos, no Ocidente.

A busca do reconhecimento da “dignidade da pessoa humana” caminhou, por estágios marcantes, até a criação da ONU - Organização das Nações Unidas. A dignidade fundada em valores intrínsecos ao ser humano é questionada, desde que vista sob o olhar da história, porque “coloca-se a questão de saber se a dignidade não será o modo ético como o ser humano se vê a si próprio”<sup>54</sup>; imagem essa que se forma do olhar que as outras pessoas fazem de cada humano, na inafastável interação/comunicação de uns com os outros e entre todos.

Não é por outra razão que a Constituição Federal de 1988 prevê, em seu art. 1º, inciso III, a dignidade da pessoa humana como fundamento do Estado Democrático de Direito. Como um fundamento centrado na pessoa humana, implica a interpretação, observação e aplicação de normas jurídicas em todo o ordenamento jurídico brasileiro. Da mesma forma, a cidadania plena passa a ser referência para a efetivação dos sujeitos sociais no Estado Democrático de Direito. Contextualizando a proposta desse trabalho, inserida aqui está a criança como de direito ao exercício da cidadania plena que visa torná-la cidadã e digna dos direitos a ela destinados.

A educação não é mais somente responsável pela transmissão de conteúdos, também é sua função preparar para a cidadania, o que significa que deve promover a compreensão dos direitos e deveres para que a convivência em sociedade seja plenamente vivenciada desde os primeiros contatos com o outro.

Lado outro, as leis que orientam os direitos das crianças devem ser colocadas em práticas, porque a educação em direitos humanos é defendida desde os seus primeiros passos, e que nessa abordagem se voltam à modalidade da Educação Infantil.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, considerada os primeiros passos em relação à educação em direitos humanos e cidadania, ainda traz consigo resquícios do assistencialismo característico de décadas anteriores antes de ser considerada um dever do Estado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996)

Visto dessa forma, é que a noção de “dignidade da pessoa humana” traz à humanidade senso de harmonia e esperança de se alcançar com menos traumas o destino da humanidade.

---

<sup>54</sup> PORTUGAL. Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida – Documento de trabalho 26/CNECV/99 – *Reflexão Ética sobre a Dignidade Humana*, p. 4. Disponível em: <[http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/1273058936\\_P026\\_DignidadeHumana.pdf](http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/1273058936_P026_DignidadeHumana.pdf)>. Acesso em 21 set. 2014.

## **1 A construção ontológica da dignidade da pessoa humana**

Após um longo período, até se alcançar a posituação do reconhecimento da “dignidade da pessoa humana” em documentos internacionais e nacionais, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, (art. 1º) e depois de a dignidade da pessoa humana estar assegurada na Constituição Federal vigente (art. 1º, III), ainda pairam indagações sobre o seu aspecto epistemológico.

O Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida de Portugal, em Reflexão Ética sobre a Dignidade Humana, afirma que o valor da dignidade humana existe na totalidade dos seres humanos, logo, é uma dignidade da humanidade e dessa humanidade digna emerge cada ser humano com a sua própria dignidade.

Os Direitos Humanos são direitos que pertencem a todos os seres humanos, em razão da dignidade<sup>3</sup> que possuem. A dignidade, portanto, é o fundamento dos Direitos Humanos estabelecido na maior parte dos documentos e leis internacionais dessa área. Eles são direitos que não deixam de existir, nem podem ser retirados das pessoas, porque ninguém perde sua condição de ser humano. Esses direitos são considerados fundamentais porque, sem eles, a pessoa não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida. (BRASIL, 2008, p. 14).

Vale destacar que é evidente a relação entre dignidade e pessoa humana, porque cada pessoa tem a sua individualidade e a sua cultura local. E alerta que, por isso, é importante a individualização de cada ser humano, pois, “a capacidade de exprimir uma representação simbólica de tudo o que vê, conhece ou faz, foi-se estruturando ao longo das várias etapas que trouxeram a humanidade à fase biogenética atual”, como aspecto da condição humana.

Sob o aspecto biológico, pergunta-se: seria a dignidade humana pautada na diferença existente entre o ser humano e os animais não humanos? Essa diferença não se justifica pela afetividade, mesmo porque, muitos não animais compartilham com o ser humano dessa qualidade; e afirma o CNECV (2012, p. 2).

[...] possivelmente basear-se-á na qualidade específica que ele possui de simbolizar, capaz de representar e projetar no exterior o conteúdo da sua consciência e usá-los na criação da cultura humana. Parece existir, sim, uma diferença radical no nível da manifestação do inconsciente no consciente do ser humano.

O mesmo documento questiona com o objetivo de esclarecer: “Onde é que o inconsciente se enraíza biologicamente? Ou é um construto cultural e, portanto, exclusivo do ser humano? A capacidade para a simbolização tem ou não um fundamento biológico? Tem ou não uma explicação neurobiológica?” Com convicção, afirma que não se encontram fundamentos para se atestar um “estatuto especial para o ser humano”, vendo-se pelo aspecto biológico, na teoria da Evolução:

Existe um determinismo biológico para a dignidade ou indignidade? Pensamos que não. Todo e qualquer ser humano é portador à nascença de sua própria dignidade só pelo fato de ser pessoa [...]. A dignidade humana é, pois um valor que se baseia nas capacidades originais da pessoa e supera a estrutura biológica do ser humano. Mesmo assim, pode pergunta-se de novo se há uma fundamentação biológica para a dignidade humana (CNEVC, 2012, p. 2).

A essa última pergunta pode-se responder que a pessoa e o seu corpo tem um inegável vínculo, até mesmo, por razão existencial. De modo que é visível a importância do corpo como suporte indispensável da pessoa humana. Corpo e espírito (aspecto imaterial do ser humano)

amalgamam-se, formando uma unidade inquestionável, em vida, neste plano material. Mesmo assim persiste a falta de fundamentação corpórea para justificar a dignidade humana.

Pesquisas recentes, no campo da neurociência revelam que as diferenças genéticas entre o ser humano e outras espécies animais são tão pequenas que não se consegue explicar tanta diferença dos seres entre as espécies. Por exemplo, a diferença entre o ser humano e um chimpanzé é de, apenas 1% (um por cento) estarecendo os neurocientistas. Nesse sentido afirma a neurocientista Katherine Pollard, bioestatística da University of California:

Diferença de 1%: Humanos diferem de chimpanzés em uma série de aspectos importantes, apesar de compartilharem cerca de 99% do seu DNA. Novas análises estão revelando que partes do genoma distinguem essas espécies. Não é preciso uma mudança muito grande do genoma para formar novas espécies (POLLARD, 2013, p. 31).

Assim, pela razão da unidade do ser, a indagação: “há uma fundamentação biológica para a dignidade humana?” O questionamento persiste e se aprofunda em face do distanciamento qualificativo entre esses seres animalizados, como explica o CNECV/99:

Por um lado, a análise biológica do ser humano, mesmo a nível molecular, não encontra nada que justifique uma dignidade especificamente superior à dos outros animais. Não há justificativa biológica da dignidade humana. [...] Mas, de outro lado, o ser humano parece ser o único animal em que a realidade biológica foi inteiramente assumida e redimensionada pela integração numa outra ordem, que é simbólica e cultural. Nesse sentido, o corpo puramente biológico é uma abstração.

Apesar de tudo, é incontestável que o corpo, substrato biológico, é de natureza imprescindível à expressão da pessoa humana e, por conseguinte, da dignidade humana. Tanto é que se o corpo falece, a pessoa humana perde toda a sua capacidade de expressão, de projeção de sua personalidade e a sua dignidade é zelada, apenas, *in memoriam*. O CNECV, na sequência, declara que “talvez se possa dizer que a qualidade biológica de uma vida humana não altera sua dignidade. O demente, o doente terminal que está inconsciente ou em estado vegetativo persistente tem a mesma dignidade que eu” (na realidade, isso ocorre porque o que se defende contra a violação não é a dignidade da pessoa humana, mas, a sua condição humana). Porém, o corpo não pode ser visto, apenas, como biológico ou mecânico; ele é um todo, que se reflete em todas as atividades da pessoa humana.

No sentido posto, a violação ou instrumentalização do corpo implica a violação e instrumentalização da pessoa humana e, em consequência, da sua dignidade (ou mais propriamente, da sua condição humana). Por isso mesmo, a pessoa não é o corpo, tampouco, o corpo é seu. O corpo é suporte fático imprescindível de expressão da pessoa e, assim, suporte material da sua “dignidade” (condição humana).

Sob outro ponto de vista, o psicológico, há de se perguntar: a psicologia poderá contribuir para a compreensão do que seja a dignidade da pessoa humana? Sabe-se que o progresso científico-tecnológico, com destaque para a eletrofisiologia e a imagiologia cerebral, tiveram, mormente, na última década, progressos importantíssimos para a melhor compreensão das atividades psíquicas. Contudo, não trouxeram maiores contribuições à definição “do eu como pessoa em relação aos outros”. Haja vista que é nesta base, e consequente estabelecimento racional, que se justifica a própria ética.

No aspecto psicológico a questão central persiste: como é que os processos neurobiológicos desencadeiam os estados mentais que constituem a consciência de cada um de nós como pessoa e dos outros com as pessoas com quem nos devemos relacionar?

Os vastos repertórios de conhecimentos sobre a psicologia somente deixa compreender que os aspectos psicológicos da dignidade humana relacionam-se com o que o ser humano sente

que ele é, e com a percepção que os outros têm de cada um; vê-se, também, aqui a questão da dignidade influenciada pelo meio no qual se vive, podendo a mesma pessoa ser vista como digno por uns e indigno por outros. Leva a concluir que os aspectos psicológicos da dignidade humana não são valores absolutos em si, tem sempre critérios de relatividade; mesmo porque, a mesma pessoa, pode ser vista pelas outras pessoas como um ser digno e ver a si mesma como indigna e vice-versa. Dessa forma, não se pode falar de uma fundamentação psicológica para a dignidade humana, senão, apenas de um aspecto fenomenológico, como se viu acima. Assim, “como conceito ético, a dignidade não pode ter a psicologia, a montante, como fundamentação”<sup>55</sup>.

De outro ângulo, visto sob o aspecto filosófico, o grande marco da teorização filosófica da dignidade da pessoa humana encontra-se em Immanuel Kant (2005, p. 64), ao conceber o ser humano como inato detentor de razão e de moralidade, com uma destinação natural para o esclarecimento; visto que, “a natureza, há muito o libertou de uma direção estranha”. Contudo, leva-se a crer que não foi a natureza que libertou o ser humano, mas sim a sua capacidade (adquirida com os tropeços de sua evolução) de perceber, de sentir e de julgar; a capacidade de buscar melhores condições de vida que lhe ditou esse senso racional e moral. Como nos ensina Giannetti (2012, p. 89): “Assim como outras espécies animais, os homens aprenderam a superar a defasagem temporal diante do que vai pelo mundo externo desenvolvendo as faculdades indutiva; e acrescenta”.

Por fim, complementa a psicologia, cada pessoa humana tem um modo único de comportamentos públicos e privados, contudo “existe uma unidade de estilo que atravessa os comportamentos e a autoconsciência, que explicam a reciprocidade dialética entre o modo como nos sentimos e como respeitamos o outro” (CNEVC, 2012). Isso leva a perceber que existe um senso moral incrustado na consciência cultural humana; senso esse, não tratado pela psicologia. Esta cuida da fenomenologia, sendo que a moral é de natureza interna do ser humano.

## **2 A Condição Humana da Criança**

Naturalmente é de praxe se indagar, por quais motivos as crianças, hoje, são tão espertas e perspicazes, fazem perguntas surpreendentes e muitas vezes se comportam como “adultas”. Ou podemos modificar a pergunta no seguinte sentido: os adultos se modificaram no tempo? Como também estender o debate e questionar: as práticas sociais entre crianças e adultos são as mesmas de tempos passados? Diante dessas indagações, surgem outras particularidades curiosas, tais como o modo de ser do adulto e como esse sujeito na fase dita “adulta” mudou através do tempo. Sobre esses aspectos confere-se a afirmação segundo a qual a infância é um processo de vida do ser humano e para que seja construída em prol dos sujeitos que fazem parte dela – a criança – necessita passar pelo intrínseco papel social e das relações humanas. Dito de outro modo, de acordo com Nascimento (s/d., p. 44): “a construção da imagem da criança, corresponde à construção da imagem do adulto”.

No transcurso histórico, percebe-se que a forma de pensar a infância sempre correspondeu ao modo de agir do adulto. Esse fato se constatou desde a Idade Média; aqui as crianças não eram consideradas diferentes dos adultos. Marcante é a situação apresentada por Ariès, em exemplo dado por J. L. Flandrin (1988, p. 14):

---

<sup>55</sup> Compreende-se, dessa forma, que a dignidade humana é um conceito ético e não psicológico e que a fundamentação da dignidade humana ao nível ético se encontra na análise da dignidade, na perspectiva psicológica, provém da diferença entre a consciência empírica, que temos da dignidade, e o seu ser. A consciência psicológica diz respeito à consciência empírica, ao aparecer desta dignidade para si próprio ou para os outros: a estima de si, o modo como vejo e respeito o outro e o modo como o outro tem a consciência psicológica empírica do respeito que tenho para com ele.

[...] se a arte medieval representava a criança como um homem em escala reduzida, 'isso se prendia, diz ele, não à existência, mas à natureza do sentimento da infância'. A criança era portanto diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais.

Ariès (1988, p. 50) revela que “até o início do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la”; isso, porque, provavelmente, ainda não havia lugar para a infância. Contudo, estudos iconográficos mostram que, nos séculos XVI e XVII, a família assume um novo espaço na vida sentimental, com, provavelmente, mudanças importantes da família em relação à criança; “a família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança” (p. 225). Há relatos de que, ao fim do século XV, pelo menos, na Inglaterra, a falta de afeição dos ingleses traduzia frieza e insensibilidade em relação à criança.

Por influência do Iluminismo no século XVIII e, com o surgimento da família burguesa, deu início à diferenciação entre criança e adulto. Nesse movimento histórico, a família passou a se responsabilizar pelas crianças. Por sua vez, com o início da Idade Moderna, mudanças sociais profundas começaram a ocorrer, principalmente, devido à insurgência do capitalismo, da criação da escola pública e do racionalismo como linha de pensamento. Segundo Cohn (2009, p. 42), “tais mudanças podem ser observadas em textos sobre a criança ou voltados para ela, nas artes plásticas, nos tratados de educação e pedagogia”.

De certo modo, todas essas mudanças sociais exerceram significativa influência na construção do conceito de infância; a infância é um modo particular e não universal, de pensar a criança assim entendida como uma forma de ser e de tratar a criança. Cohn (2009, p. 26) acrescenta que:

Afinal, como já dizia Margaret Mead, crianças existem em toda parte, e por isso podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural.

O significado, ou nos termos linguísticos, o conceito de infância, foi aos poucos alterado ou complementado, uma vez que não é de hoje abordado nas ditas Ciências Sociais e Humanas. Basta observar as defesas dos antigos filósofos sobre o tema. Como diz Nascimento<sup>56</sup> o conceito de infância não resistiu às mais diversas teorias tais como as de Thomas Hobbes, John Locke, Rousseau.

Jean-Jacques Rousseau e John Locke tiveram o mérito de ensejar o debate sobre a infância e deles possibilitou o surgimento da psicologia da criança. Mas, no curso do tempo, já no século XX, nesse novo ramo da psicologia, surgem duas teses principais: a de que “a criança deve ser considerada mais como um fenômeno natural do que social”; e a segunda tese de que “a natureza infantil passa por um inevitável processo de maturação” (NASCIMENTO, 2009, p. 46).

Essa interpretação teve como um dos ilustres representantes Jean Piaget (1896-1980), que construiu uma sequência do desenvolvimento infantil, a partir da biologia. Estabeleceu estágios desse desenvolvimento ligados ao processo de maturação. Esses estudos “estipularam

---

<sup>56</sup> Afirma Nascimento: “O filósofo inglês Thomas Hobbes (1588-1679), por exemplo, no *Leviatã* (1651), defende o poder absoluto do Estado em relação aos cidadãos e, por analogia, o dos pais sobre as crianças. Décadas depois, é criada a imagem da criança imane pelo filósofo John Locke [...], para ele a mente humana corresponde a uma tábula rasa [...], a criança é o futuro adulto, resultado do que a sociedade nela imprime. Cerca de meio século depois, é elaborada uma outra imagem, a da criança inocente, concepção presente na obra *Emílio ou Da Educação* (1762), em que o filósofo francês procura traçar as linhas gerais que deveriam ser seguidas pela sociedade com o objetivo de preservar a bondade natural do ser humano, encontrada primordialmente na criança. Rousseau tem o mérito de promover a criança ao status de pessoa [...]” (Ibidem. p. 46-47).

e definiram os caminhos que a criança percorreria até chegar à vida adulta”. Essa teoria objetivava a ação sobre a criança, segundo a qual lhe proporcionaria um pensamento operativo, o que envidaria um adulto racional (NASCIMENTO, 2009, p. 47).

Outra imagem é a da criança inconsciente teorizada e idealizada por Sigmund Freud. Freud entendeu a criança como um resgate do passado - o que significa “a busca por explicações sobre diferentes patologias presentes nos adultos conduz a uma regressão à infância, momento em que o comportamento desviante, criminal ou subnormal, é desenvolvido nas relações entre pais e filhos”. Prossegue Nascimento (2009, p. 48) :

Acrescente-se que foi sendo construída, como lembra Jenks, uma imagem de criança com características universais, ou seja, “o status da infância tem suas fronteiras mantidas pela cristalização das convenções e discursos presentes nas formas institucionais que com ela lidam, como as famílias, creches, escolas e consultórios/clínicas, todas essas agências designadas e estabelecidas para processar a infância como uma entidade uniforme”.

Lembra a autora que embora diferentes as origens dessas várias teorias, muitas vezes elas se mesclam e, até hoje, justificam práticas dos adultos na relação com suas crianças.

No contexto dos estudos sobre a infância, no esforço de defini-la e dar à criança um tratamento compatível com a sua necessidade peculiar, a sociologia prestou grande serviço nesse sentido. Foi no final da década de 1990 quando estudiosos formaram o grupo nominado “Sociologia da Infância”. Esses estudiosos ensejavam a construção de novos paradigmas: “a infância deixa de ser vista como “um tempo de passagem” para constituir-se como uma categoria na estrutura social” (NASCIMENTO, 2009, p. 48-49). Isso significa que a infância deixa de ser um estágio de vida, para constituir-se parte da estrutura social, da mesma forma como acontece, hoje, com o adulto e o idoso. Nascimento (2009, p. 39) enfatiza:

Importante notar que a perspectiva estrutural da infância, desenvolvida por Qvortrup, fundamenta-se em três asserções principais: 1. A infância não é exatamente uma fase da vida, mas uma categoria na estrutura social, que manifesta variações históricas e interculturais; 2. Alterações na sociedade afetam as crianças tanto quanto os adultos; 3. As crianças contribuem ativamente na sociedade, embora a natureza de sua contribuição seja diferente em distintas culturas.

Também, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção dos Direitos da Criança de 1989 tiveram influência muito grande no tratamento da relação dos adultos com a criança. Com esse reconhecimento legal, os direitos da criança passaram a ser vistos, basicamente, em três aspectos: quanto à proteção – direito ao nome, identidade, pertencimento, nacionalidade, maus tratos e violência dos adultos; quanto à provisão – direito à alimentação, habitação, saúde, assistência, educação; e relativo à participação – decisões em relação à própria vida e nas instituições em que atua. Neste diapasão merece considerar a inserção da mulher no mercado de trabalho, porque dessa prática resultou a alteração sobremaneira da relação dos pais com a criança. Dada a essa alteração hoje se utiliza do “clichê” - terceirização do atendimento aos filhos.

Todos esses fatores sociais, científicos e legais se modificaram e com eles, o conceito de infância, e a própria condição da criança, que passou de uma situação de ser universal para outra, isto é, ser considerado na sua concretude, como sujeito de direito.

Todas essas características compõem a condição humana da criança, exigindo direitos que se traduzem em respeito do outro, nos termos do sistema normativo, que tem como ápice a Constituição Federal de 1988:

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à

alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (redação dada pela Emenda constitucional nº 65 de 2010).

Assim, a condição da criança deve compor, sobretudo, da formação da consciência moral. Se se pretende educar para se construir uma sociedade futura melhor, é imprescindível cuidar dessa consciência moral desde cedo; o que se deve fazer, por meio da modalidade de ensino conhecida no Brasil como - Educação Infantil.

### **3 Da significação de Dignidade da Pessoa Humana: para além da linguagem**

Inobstante toda teorização a respeito da dignidade humana, o argumento mais convincente, que tem dominado o pensamento dos teóricos até os dias de hoje é o de que, em face de o ser humano ter sido criado à imagem e semelhança de Deus, o homem tem um valor próprio, que lhe é intrínseco, compatível com a filiação divina que tem e o leva a ter uma dignidade humana (SARLET, 2004, p. 30).

Apesar da revelação dessa filiação divina, Sarlet afirma, na esteira de C. Starck, que embora a Bíblia tenha sido a fonte dos argumentos sustentadores da noção de dignidade humana,

[...] não se haverá de encontrar na Bíblia um conceito de dignidade, mas sim, uma concepção de ser humano que serviu e até hoje tem servido como pressuposto espiritual para o reconhecimento e construção de um conceito e de uma garantia jurídico-constitucional de dignidade da pessoa, que, de resto, acabou passando por um processo de secularização, notadamente no âmbito do pensamento Kantiano (SARLET, 2004, p. 30).

Adverte o mesmo autor que, no pensamento estoico, a dignidade humana era tratada como uma qualidade inerente ao ser humano o que o distinguia dos demais seres vivos. Essa visão do ser humano continuou sendo recepcionada, principalmente, por Tomás de Aquino quando se referiu ao termo *dignitas humana*. Nessa linha, encontra-se na Renascença, no limiar da Idade Média, o humanista Pico della Mirandola que expressou a ideia de dignidade humana pautada no mesmo sentido (SARLET, 2004, p. 31).

Contudo, a secularização da noção de pessoa humana qualificada pelo seu valor intrínseco como sujeito firmou-se da seguinte maneira:

Como sujeito de direitos universais, anteriores e superiores, por conseguinte, a toda ordenação estatal, adveio com a filosofia Kantiana, numa afirmação de que só o ser racional possui a faculdade de agir em obediência a um contexto de leis ou princípios por força de sua vontade, em uma razão específica, denominada razão prática (COMPARATO, 2004, p. 21).

Por ser fundamental, a dignidade humana torna-se referência e fonte imprescindível ao alcance social do respeito à pessoa humana; o respeito à dignidade da pessoa humana constitui-se um dos pilares que sustentam a legitimação da atuação do Estado, espairando luz pelos direitos e garantias fundamentais a fim de se alcançar a realização dos direitos individuais, sociais, políticos e econômicos (COMPARATO, 2008, pp. 98-100). Enfatiza Silva (2001, p. 109):

Daí decorre que a ordem econômica há de ter por fim assegurar a todos existência digna (art.170), a ordem social visará a realização da justiça social (art. 193), a educação, o desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania

(205) etc., não como meros enunciados formais, mas como indicadores do conteúdo normativo eficaz da dignidade da pessoa humana.

Poder-se-ia perguntar: por que essa dignidade em concreto como ensina Sarlet (2004, p. 42) pode ser eventualmente relativizada? Pode-se responder: porque (talvez) deve refletir concretamente a condição humana mutável e falível. Ou pode-se fazer a pergunta de outro modo: como se explica uma dignidade humana que pode ser condicionada, relativizada, agredida, violada e, ao mesmo tempo, ser tida como valor intrínseco da pessoa humana (irrenunciável, inalienável e indetacável deste mesmo ser imperfeito ou incompleto), como se, na sua concretude tivesse a nobreza de um valor absoluto?

Para responder à pergunta acima é preciso voltar a Kant, quando ao tratar do problema do círculo vicioso, recorreu à teoria do idealismo transcendental. Aí, tratou da distinção entre o mundo sensível e o mundo inteligível como sendo uma dupla perspectiva, ou como uma dupla consideração sobre um e mesmo objeto, o ser racional. Para isso utilizou-se da teoria do duplo ponto de vista (DALBOSCO, 2009, p. 116).

Para esclarecer a relação ainda obscura da existência do ser racional-sensível como pertencente do mundo sensível e do ser racional-puro, do mundo inteligível, Kant fez a distinção entre *mundo sensível* (o mundo das sensações, da mera percepção e receptividade) e *mundo inteligível* (o mundo da racionalidade pura do qual nada mais se sabe), e conectam esses dois pontos de vista ao homem.

Desse modo, Kant vê o homem (ser racional-sensível) porque só se pode vê-lo empiricamente, em razão da limitação à sua sensibilidade pertencente ao mundo sensível. Ao mesmo tempo, teoriza a figura do *noumenon* (coisa em si) pertencente ao mundo inteligível. Vislumbra nessa linha de pensamento os dois como existências reais e assegura que "No que se refere a tal espécie de representações, ainda com o maior esforço de atenção e clareza que o entendimento possa acrescentar, só podemos chegar a conhecer os fenômenos, jamais as coisas em si mesmas" (KANT, 2008, p. 83).

Acrescenta Kanti que daí resulta a distinção, embora "grosseira", entre o mundo sensível e o mundo inteligível. E complementa dizendo: "podendo o primeiro variar bastante segundo a diferença das sensibilidades dos diversos espectadores, enquanto o segundo, *que lhe serve de base*, permanece sempre idêntico" (grifo nosso).

Dessa forma, quando Kant diz da inconstância do mundo visível na conformidade de como cada ser sensível sente cada realidade, afirma, ao mesmo tempo, que o habitante do mundo sensível (o ser racional-sensível) é inconstante e mutável. Por isso, deixa a entender que o ser é percebido conforme o seu estado ou sua condição humana. Nesse sentido, Kant esclarece que o ser sensível não se cria a si mesmo, logo, desconhece sua criação. Muito embora seja incapaz de conhecer a si mesmo, adverte que além do homem fenomênico, há outra natureza que lhe dá base - o seu Eu – tal como constituído em si mesmo: É o Eu verdadeiro do ser humano (KANT, 2008, p. 83).

Desse esclarecimento afirma Dalbosco e Eidam (2009, p. 117):

Kant tira a conclusão de que o homem enquanto fenômeno é constituído por mera percepção e receptividade e, enquanto tal, pertence ao mundo dos sentidos. Com respeito à sua pura atividade, porém, isto é, com respeito àquilo que lhe chega à consciência, não por afecção dos sentidos, mas imediatamente, ele pertence ao mundo intelectual.

Nessa passagem, Kant deixa claro: o mundo inteligível é base, fundamento do mundo sensível, embora ambos sejam distintos. Vê-se, aí, a ligação entre o mundo inteligível e o mundo sensível, posto que seja base e fundamento do outro. O pensamento Kantiano esclarece que, em virtude de tudo isso, é que o ser racional deve considerar-se a si mesmo como

inteligência (isto é, não pela parte de suas forças inferiores), não como pertencendo ao mundo sensível, mas ao inteligível e complementa:

ter, portanto, dois pontos de vista dos quais pode considerar-se a si próprio e reconhecer leis do uso de suas forças e, por conseguinte, de todas as suas ações: primeiro, enquanto pertencente ao mundo sensível sob as leis naturais (heteronomia); segundo, como pertencente ao mundo inteligível, sob o domínio de leis que, independentemente da natureza, não são empíricas, mas se fundamentam unicamente na razão (KANT, 2008, p. 85).

De tudo isso, conclui-se: o ser racional participa, ao mesmo tempo, dos dois mundos - o sensível e o inteligível; embora o ser humano tal como se apresenta no contexto social pertença ao mundo das sensações, dos sentidos, ele busca na origem do seu Eu valores superiores que possam dar embasamento e fortalecimento à própria condição humana, como ainda, na concretude da convivência de uns com os outros.

Kant pondera que se o ser racional pertencesse apenas ao mundo inteligível, todas as suas ações estariam, espontaneamente, em harmonia com as leis da razão e com o princípio da vontade pura e, se adequaria ao princípio supremo da moralidade. Todavia, como parte do mundo sensível, suas ações sofrem influência de suas inclinações e apetites; sofre, portanto, afetação da heteronomia da natureza e se assenta no princípio da felicidade.

Vê-se assim que o ser racional é, ao mesmo tempo, membro dos dois mundos, o sensível e o inteligível; por isso, suas ações devem ser submetidas à mesma autonomia, sendo que, para o ser sensível, a lei moral é expressa pelo imperativo categórico, como um dever; “porque a minha vontade afetada por apetites sensíveis sobrevêm, além disso, a ideia dessa mesma vontade, mas como pertencente ao mundo inteligível”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A dignidade da pessoa humana dá unidade aos direitos fundamentais e, também, à ordem jurídica, como meio de satisfação para o ser humano digno. Como ensina José Afonso da Silva, a dignidade da pessoa humana é um valor supremo e, por isso, agrega em torno de si mesma, todos os direitos fundamentais; não se podendo reduzir a dignidade humana a simples defesa de direitos individuais, em face de sua densidade valorativa.

Olhando por esse ângulo, Kant reconhece que o ser humano, por ter como destino alcançar o *status* do homem do mundo inteligível, absoluto, precisa caminhar na sua relatividade de erros e relativos acertos, num caminho de aperfeiçoamento moral, até atingir a moralidade do homem ideal. O ser humano, diferentemente dos demais animais os quais o seu próprio instinto orienta para sobrevivência, como esclarece Kant “é a única criatura que precisa ser educada” dada a fragilidade pela qual se encontra em vida e como se coloca na sociedade e/ou com o meio em que vive, por isso afirma que “a educação é o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens”, nos dizeres de Kant.

Nesse sentido, a educação como *status* de direito fundamental é adquirido porque o direito à educação é condição necessária e indispensável para a satisfação da “dignidade humana”, para a construção do cidadão e para o fortalecimento dos valores sociais do trabalho, todos sacralizados pelo art. 1º da Constituição federal de 1988, como fundamentos do Estado Democrático de Direito.

Assim, a Constituição federal de 1988 tem um papel inovador e de profundo senso de justiça social, relativamente à proteção jurídica da educação, em seus arts. 205 a 214; além de elevá-la à categoria de direitos sociais, juntamente com a infância (art. 6º, CF/88), fase da vida humana mais propícia a, beneficiando-se da educação, frutificar uma sociedade futura melhor. A educação apresenta-se, assim, como oportunidade de se construir uma sociedade mais justa

e igualitária. Por isso, é a Educação Infantil um modelo de ensino com qualidade social, pelo menos, conforme consta nos documentos governamentais os quais pressupõem assegurar o ingresso e a permanência na escola, a diminuir as desigualdades sociais etc.

A CF/88, a L.D.B., as Diretrizes Curriculares Nacionais e documentos do Conselho Nacional de Educação – CNE valorizam e reconhecem os mecanismos norteadores que possam fazer dessa modalidade de ensino prioridade a fim de subsidiar a formação das crianças. Logo, pensar sobre a educação, não é só constatar as suas especificidades relativas às práticas de aprendizagem, mas observar como se dá enquanto construção de espaço de linguagem e de dignidade humana, institucional e de democratização societária. Com isso, constata-se que todos os regulamentos históricos supostamente necessários para a transição da educação como espaço social, sensível e do diálogo, para a transição à modernidade, concebem a escola como um espaço assenhorado, em todos os seus meandros, à compreensão do espaço de ação: lugar onde os sujeitos coletivos buscam assentar, reunir e garantir a implementação dos seus direitos e deveres de cidadãos.

Desse modo, a visibilidade que se deva dar à educação infantil requer, do Direito, pesquisas que problematizem as ações direcionadas a essa modalidade de ensino, tendo em vista que o atendimento a essa faixa etária pretende proporcionar que os direitos sejam devidamente garantidos e superem o mero caráter assistencialista sobre o qual, historicamente, recaiu sobre essa modalidade de ensino.

A educação infantil levará o ser humano, a partir da infância, a construir-se no meio físico e social. De forma que, em saltando a etapa infantil da educação, a pessoa humana, certamente, registrará considerável atraso em relação ao outro, porque não terá passado pelo processo de assimilação e acomodação do conhecimento. A educação infantil há de ser considerada a base inicial do processo educativo, devendo, portando ser um ambiente em que a infância seja vivida em toda sua plenitude. A educação, nesse sentido, é basilar para a formação integral da criança. Sem este fim, nenhuma educação, por mais que seja embasada cientificamente, conseguirá alcançar, por inteiro, o objetivo de formar uma pessoa responsável, livre, solidária e humana. Para isso, a escola, além da transmissão do conhecimento comum, deverá, juntamente com a colaboração dos pais, promover o “desenvolvimento da consciência de valores, de uma perspectiva ética sobre a vida, da pessoa humana e seus direitos” e deveres para com o outro e para com a sociedade.

No Brasil, foi por meio da Constituição Federal de 1988 o maior alento para a educação das crianças, constituindo-se um dever do Estado garantir esse benefício. Vê-se, em seguida, em 1990, a publicação da Lei n. 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, que reafirmou os direitos constitucionais à educação; dois anos depois, em 1994, o MEC publicou a *Política Nacional de Educação Infantil*, prescrevendo metas como a expansão de vagas e política de melhoria de qualidade de atendimento à criança, como a qualificação dos profissionais da educação, que resultou na edição da *Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Ainda em virtude de mandamento constitucional, em 1996, publicou-se a Lei n. 9.394, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, em cujo texto, a educação infantil passou a compor a primeira etapa a educação básica, constituindo um todo com o ensino fundamental e médio, na busca de se trazer dignidade ao ser humano através da educação.

O direito à educação infantil precisa ter um conteúdo com contorno especial, delimitado e adequado à necessidade que o desenvolvimento integral da criança exige para a satisfação de sua dignidade humana, pautado, sobretudo, no aspecto formativo ético. A educação emoldurada na eticidade, na transferência de valores é que dará o necessário significado à formação integral da criança.

Por conseguinte, tudo indica restar inegável que a educação é o bem sustentador de todos os aspectos da vida digna; com atenção redobrada à educação infantil, visto que a infância reporta a fase primordial da vida humana; seja na visão da ciência, seja sob a luz da legislação

brasileira. Assim, a composição desse trabalho moveu-se pelo ideal de propor uma forma legal que reconheça a criança no seu real estado infantil e lhe supra de todo o atendimento educativo que a sua condição peculiar de desenvolvimento exige, para a satisfação de sua dignidade humana e de uma geração futura melhor: é preciso efetivar-se a formação integral da criança.

A razão ao direito da criança é o chamamento à atenção para se tratar do problema posto na sua base e essência, visto que, é na infância que se forma e estrutura a personalidade da pessoa humana e se constroem todas as bases de perspectivas para o futuro adulto; é na infância, então, que se constrói o futuro; por isso se acredita e defende que, se a criança tiver todo o apoio sustentador (material e afetivo e de valores) necessário e suficiente para o seu pleno desenvolvimento, ter-se-á, por consequência, um adolescente e um jovem saudável e um adulto mais humanizado.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vander Ferreira de. **A dignidade da pessoa humana**: Valor-fonte da ordem jurídica. São Paulo: Cautela, 2007.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

\_\_\_\_\_. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

BAPTISTA, Isabel. Dar Rosto ao Futuro: a educação como compromisso ético. Porto: Profedições, 2005. In: JOHANN, Jorge Renato. **Educação e Ética** – em busca de uma aproximação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

BARROS, Miguel Daladier. **Educação infantil**: o que diz a legislação. [S.l.: s.n., 21--].p. 4. Disponível em: <<http://www.lfg.com.br>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

BARROSO, Luís Roberto. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo**: a construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial. Belo Horizonte: Forum, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 29 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 29 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação (PNE). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 29 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera o caput do art. 32 afirmando que o ensino fundamental obrigatório tem duração de 9 (nove) anos e inicia-se aos 6 (seis) anos

de idade. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em 15 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 04, aprovado em 16 de fevereiro de 2000. Diretrizes operacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 6 jul. 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 7 mar. 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 mar. 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 abr. 1999. Seção 1, p. 97.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01, aprovado em 07 de abril de 1999b. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação - 2011-2020. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em: 29 maio 2013.

CAMPOS, Maria Malta. **Educação infantil**: o debate e a pesquisa. Cadernos de Pesquisa, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth. O senso do bem e do mal entre as crianças. Revista Filosofia: **Grandes temas do conhecimento**, n. 91. [S.l.]: Mytos Editora.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

CONH, Clarice. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FILHO, 2001, p.30. In: ORIANI, Valéria Pall. **Direitos Humanos na Educação Infantil: algumas reflexões**. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 8, n.2, p. 186-195, 2008.

- GIANNETTI, Eduardo. **O valor do amanhã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa e DIAS, Maria Tereza Fonseca. *Repensando a pesquisa Jurídica*. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.
- HÄBERLE, Peter. A dignidade humana como fundamento da comunidade estatal. In: SARLET, Ingo Wolfgang (Org.). **Dimensões da Dignidade**: Ensaio de Filosofia do Direito e Direito Constitucional. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.
- KANT, Immanuel. **Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos**. São Paulo: Martin Claret, 2008 a.
- LIMA, Maria Cristina de Brito. **A educação como direito fundamental**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. **A criança visível**. São Paulo: [s. n.], 2009.
- ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2008.
- ORIANI, Valéria Pall. Direitos Humanos na Educação Infantil: algumas reflexões. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 8, n.2, p. 186-195, 2008.
- POLLARD, Katherine S. O que nos faz humanos? **Revista Cientific American Brasil**, edição especial Antropologia 1. São Paulo: Duetto, 2013.
- PORTUGAL. Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida – Documento de trabalho 26/CNECV/99 – Reflexão Ética sobre a Dignidade Humana. Disponível em: <[http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/1273058936\\_P026\\_DignidadeHumana.pdf](http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/1273058936_P026_DignidadeHumana.pdf)>. Acesso em: 21 set. 2012.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Émile ou de l'education. In: SAHD, Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva. **Noção de liberdade no Emílio de Rousseau**. Trans/Form/Ação. V. 28, n. 1, 2005.
- SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição de 1988**. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 30. ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1996.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

## **Leitura de imagem: perspectivas sobre a gramática especulativa, a classificação dos signos e a semiótica visual**

**PROF. DR. ANTONIO ROBERTO CHIACHIRI FILHO**

Programa de Mestrado em Comunicação - Faculdades Cásper Líbero – SP

**PROF. DR. RODRIGO ANTUNES MORAIS**

Programa de Mestrado em Comunicação - Faculdades Cásper Líbero – SP

### **RESUMO**

O presente artigo busca apresentar os conceitos da gramática especulativa, da classificação dos signos e da semiótica visual como subsídio para a leitura de imagens. Com isso, pretende-se evidenciar que as imagens funcionam como signos por sua similaridade com o mundo visual em seus aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos. Para isso será utilizado um percurso teórico com base nos estudos de Charles Sanders Peirce, bem como as releituras desses estudos feitas por Lucia Santaella e Winfried Nöth.

**Palavras-chave:** Leitura de imagens. Gramática Especulativa. Signos. Semiótica.

### **ABSTRACT**

This paper aims to introduce the concepts of speculative grammar, classification of signs and visual semiotics as support for reading images. It is intended to show that images function as signs for their similarity to the visual world in their syntactic, semantic and pragmatic aspects. It will be explored a theoretical approach based on the studies of Charles Sanders Peirce and the reinterpretations on these studies made by Lucia Santaella and Winfried Nöth.

**Keywords:** Image reading. Speculative grammar. Signs. Semiotics.

### **INTRODUÇÃO**

As noções que aqui serão apresentadas estarão pautadas nos conceitos de Charles Sanders Peirce, com o propósito do estudo das linguagens, utilizando (1) da gramática especulativa, que “é o estudo de todos os tipos de signos e formas de pensamento que eles possibilitam” (SANTAELLA, 2012b:3); (2) da classificação dos signos, que leva em consideração o signo consigo mesmo, com o objeto e com o interpretante; (3) e, por fim, da semiótica visual, que estuda as imagens como signos.

Lucia Santaella e Winfried Nöth apresentam perspectivas sobre a existência de uma gramática da imagem no livro *Imagem: cognição, semiótica, mídia*, que mostram que, após o início da semiologia estruturalista, a gramática da imagem ocupou um espaço significativo. O que gerou mais tarde uma busca, em grande parte das pesquisas, a respeito de uma gramática da imagem voltada para a analogia entre os planos de articulação da linguagem.

A questão sobre a gramática da imagem ocupou a semiótica da imagem principalmente no início da semiologia estruturalista, quando a pesquisa se esforçava em provar o postulado de Saussure sobre a transferência do modelo da língua para outros objetos de pesquisa. (SANTAELLA; NÖTH, 1998, p. 47).

Isso ocasionou uma sequência de estudos que objetivavam descobrir se havia e quais seriam os planos de articulação da imagem. Discussão que dá abertura a diversas teorias e contestações. A primeira articulação da imagem é permeada de “unidades como portadoras de significados” (ibid.: 49), é nela que,

Eco faz a diferenciação entre o signo, como unidade mínima portadora de imagem (em analogia ao morfema linguístico ou palavra), e o sema, como uma declaração icônica complexa análoga à frase. Do seu ponto de vista, uma imagem nunca constitui um signo, mas sim sempre já é um sema. (Ibid.p. 49).

Ainda sobre a primeira articulação, em uma leitura feita por meio de Santaella e Nöth, pode-se constatar que Lindekens questiona as unidades mínimas de significação, as quais Cossette denomina iconemas, ao tentar utilizar delas para chegar a supermorfemas visuais complexos, enquanto Porcher sugere um método empírico que utiliza de testes visuais de comutação para determinar unidades lexicais de imagem. Thülermann, por sua vez, leva em consideração no estabelecimento da articulação “os princípios de oposição entre os contrastes de expressão elementares pertencentes ao campo da cor e da forma” (ibid.: 50), atingindo uma divisão diferenciada de imagem baseada em um “número limitado de elementos de figuras e de fundo” (ibid.: 50).

Por outro lado, a hipótese sobre a existência de um segundo plano de articulação no qual a imagem é dividida em unidades com uma função meramente diferenciadora de significado, sem significação própria, como a linguagem o é em fonemas, é discutível (COSSETTE; SONESSON *apud* SANTAELLA; NÖTH, 1998, p. 48).

Ainda segundo Santaella e Nöth, Bertin foi um dos grandes influenciadores desse contexto ao identificar um sistema de variáveis visuais, que Cossette e Saint-Martin interpretaram como unidades do segundo plano de articulação, o qual afirma que as imagens são, na verdade, compostas por seis unidades elementares que são: (1) tamanho; (2) grau de claridade; (3) padrão; (4) cor; (5) direção; e (6) forma. Já Thülermann utiliza do contexto da semiótica de Greimas para desenvolver “duas formas de unidades de expressão mínimas: *categorias eidéticas* (por exemplo: contornos, cantos, côncavo/convexo, simetria, compacticidade, direção e dimensão) e *categorias cromáticas* (tonalidade e saturação)” (SANTAELLA; NÖTH, 1998:49).

Estes apontamentos feitos a respeito da existência de uma gramática da imagem demonstram a quantidade de estudiosos que relacionaram imagem e linguagem:

Para Zemsz (1967), Marin (1971a) e Paris (1975), essas homologias existem, contanto que formas, linhas e cores de uma imagem exprimam qualidades dos objetos representados. Cossette (1983:179) postulou igualmente uma divisão da imagem em duas unidades fundamentais por ele denominadas actantes (“realidade sobre a qual a imagem declara algo”) e predicados (“a declaração sobre os actantes”). (SANTAELLA; NÖTH, 1998, p. 50).

Esse conjunto de considerações sobre a imagem levam à gramática especulativa “*or the general theory of the nature and meanings of signs, whether they be icons, indices, or symbols*” (CP 1.191) que é a primeira divisão feita dentro da lógica ou semiótica e está estreitamente ligada às outras duas divisões. “Para Peirce, entretanto, esse primeiro ramo deve funcionar como uma propedêutica para o estudo da validade dos argumentos e das condições de verdade do método da ciência” (SANTAELLA, 2012b:4), portanto servindo como base para as outras divisões. “A razão para isto é simples: a gramática, por ser mais fundamental e universal, é necessariamente o ramo que suprirá, à lógica e à retórica, aqueles fundamentos que lhes permitirão atingir pleno desenvolvimento” (ROMANINI, 2006:4).

Os avanços da gramática especulativa, que é o primeiro ramo da semiótica, determinam os avanços da lógica crítica e da metodêutica – os ramos posteriores. Isso explica porque Peirce dedicou boa parte de seus estudos em semiótica para atingir uma classificação dos signos suficientemente exaustiva e clara para permitir o avanço

das outras duas subdivisões. Não se deve concluir, portanto, que Peirce achasse a gramática especulativa mais importante que a lógica crítica ou a retórica, ou que a semiótica é fundamentalmente o estudo da gramática dos signos. (ROMANINI, 2006, p. 76).

A divisão da gramática especulativa caracteriza-se, então, como uma ciência funcional para o estudo “de todas as espécies possíveis de signos, das suas propriedades e seus comportamentos, dos seus modos de significação, de denotação de informação e de interpretação” (SANTAELLA, 2012b:4), estudando de forma intensa suas propriedades e preocupando-se em classificá-las.

Para isso, a gramática especulativa trabalha com os conceitos abstratos capazes de determinar as condições gerais que fazem com que certos processos, quando exibem comportamentos que se enquadram nas mesmas, possam ser considerados signos. Por isso, ela é uma ciência geral dos signos. Seus conceitos são gerais, mas devem conter, no nível abstrato, os elementos que nos permitem descrever, analisar e avaliar todo e qualquer processo existente de signos verbais, não-verbais e naturais: fala, escrita, gestos, sons, comunicação dos animais, imagens fixas e em movimento, audiovisuais, hipermídia etc. (SANTAELLA, 2012b, p. 4).

Sendo assim, analisando mais a fundo a gramática especulativa como ciência geral dos signos que permite descrever, analisar e avaliar processos de signos, é possível identificar que cabe a ela:

(1) oferecer uma análise detalhada das condições necessárias para que algo funcionasse como um signo, (2) apresentar uma lista exaustiva de tipos possíveis de signos e sua constituição interna, ou seja, os elementos constituintes dos signos e, por fim, (3) oferecer uma classificação desses tipos de signos no interior de classes concebidas como sistemas de relações. (ROMANINI, 2006, p. 76).

Essa declaração esclarece em primeira instância que a gramática especulativa é necessária na análise da constituição imagética como um sistema, já que,

as diversas facetas que a análise semiótica apresenta podem assim nos levar a compreender qual é a natureza e quais são os poderes de referência dos signos, que informação transmitem, como eles se estruturam em sistemas, como funcionam, como são emitidos, produzidos, utilizados e que tipos de efeitos são capazes de provocar no receptor. (SANTAELLA, 2012b, p. 4).

Assim se compreende a classificação dos signos, a fim de abordar uma filosofia da linguagem, pois para Lucia Santaella,

a semiótica é uma das disciplinas que fazem parte da ampla arquitetura filosófica de Peirce. Essa arquitetura esta alicerçada na fenomenologia, uma quase-ciência que investiga o modo como apreendemos qualquer coisa que apareça à nossa mente, qualquer coisa de qualquer tipo, algo simples como um cheiro, uma formação de nuvens no céu, o ruído da chuva, uma imagem em uma revista etc., ou algo mais complexo como um conceito abstrato, a lembrança de um tempo vivido etc., enfim, tudo que se apresenta à mente. (SANTAELLA, 2012b, p. 2).

A semiótica nasce no cerne da fenomenologia, visto que a categoria de terceiridade é considerada a categoria do signo:

Com isso, pode-se ver aí claramente que, do mesmo modo que a semiótica nasce no interior da fenomenologia, visto que a terceiridade é a categoria do signo, a

fenomenologia é reintroduzida dentro da semiótica, pois Peirce expande a noção de signo para absorver também a secundidade, o existente como signo e a primeiridade, a qualidade e o sentimento como signos. Vem daí a amplitude da noção peirceana de signo que se aplica a uma vasta gama de fenômenos, desde uma estrutura dissipativa no mundo físico, coração do concreto, até uma equação matemática ou uma ideia abstrata da ciência no universo do pensamento abstrato. Para dar conta dessa amplitude, as definições de signo formuladas por Peirce são radicalmente abstratas e genéricas, sendo que as especificações, para definir os níveis de maior singularidade dos tipos de signos, são incorporadas nas classificações dos signos. (SANTAELLA, 2005, p. 40-41).

De forma histórica, a semiótica pode começar a ser entendida quando se vê que o início do século XX foi marcado pela ascensão e necessidade dos estudos do pensamento e da linguagem, assim, trazendo à tona experimentos e estudos sobre a semiótica que já vinham sendo desenvolvidos no século anterior. Nesse preâmbulo pode-se destacar diferentes autores que se dedicaram ao estudo da linguagem, mesmo que hoje estejam em vertentes semióticas que muitas vezes podem discordar entre si. Sem dúvidas o maior nome a ser citado é o de Ferdinand Saussure, um linguista e filósofo suíço que, com seus estudos nos âmbitos da teoria da literatura e dos estudos culturais, desenvolveu um modo de pensar a ciência através de signos, propondo o termo “semiologia” e servindo de base para diversas correntes de pensamentos posteriores, a exemplo, o estruturalismo. De grande importância também foram os trabalhos de Roman Jakobson – pensador russo, que originou seus estudos a partir das funções e abordagens funcionalistas dos sistemas semióticos –, e os estudos da antropologia estrutural de Claude Lévi-Strauss. Cabe ainda citar Roland Barthes e suas pesquisas sobre a conotação e a metalinguagem que evidenciaram as limitações da semiótica estruturalista, bem como Algirdas Julien Greimas e seu modelo gerativo da análise do discurso.

Em suma, seria possível falar extensivamente sobre uma diversidade de autores no campo da semiótica, outros tantos que tiveram seus estudos sublimados ao longo da história ou mesmo outros que decidiram seguir as vertentes dos pensadores já citados aqui. Mas um fator que se destaca nesse contexto é a contribuição de Charles Sanders Peirce para os estudos semióticos. Filósofo, cientista, matemático e um dos fundadores do pragmatismo, Peirce é um dos principais pensadores que leva as barreiras da semiótica além dos âmbitos exclusivos da linguagem, passando a observar, antes de tudo, o pensamento, ou seja, os contextos da lógica. Portanto, é neste sentido de estudo sobre a percepção, a memória e a cognição que tais correntes filosóficas desencadeiam as ideias da coisa nela mesmo por meio de Immanuel Kant. Evidente que também tendo como base a filosofia de John Locke e suas considerações sobre o empirismo. Kant usa esses diagnósticos precedentes para assim iniciar seus estudos sobre a percepção humana diante da fenomenologia, caracterizando a matéria enquanto objeto possível de experiência. De forma mais direta e em alusão à semiótica, tal filósofo conciliou o realismo do senso comum – a representação das coisas na percepção – e o fenomenismo, que trata da relação das diferentes realidades com as coisas representadas. Desta forma, Kant teoriza sobre os valores do objeto em si mesmo, partindo do princípio de que o homem apenas tem contato com o real, através de representações, ou seja, através de signos. Para isso desenvolveu uma teoria sobre a realidade figurativa que coloca a percepção e a cognição humanas em posto de doze classes fenomenológicas, ainda tendo em mente as considerações de Edmund Husserl sobre o fenômeno.

É assim, então, que Charles Sanders Peirce, “empolgado em conhecer profundamente o raciocínio humano, inicia uma série de experiências e teorias no campo da psicologia, sobretudo no que diz respeito à mediação da intensidade das sensações” (CHIACHIRI, 2005, p. 19). Isto foi o que gerou grande parte de seus estudos a partir de uma crítica à obra de Kant e almejando “simplificar” o entendimento da relação do objeto real com a mente humana.

Para tal propósito, Peirce começou seu estudo filosófico a partir da classificação das ciências, separando inicialmente dois grandes blocos: as ciências teóricas e as ciências aplicadas. De acordo com essa proposta, todas as ciências que estudam a esquizofrenia vistas até o presente momento são tidas como ciências aplicadas, como por exemplo, a neurociência e a psiquiatria, enquanto a semiótica se classifica entre as ciências teóricas. Assim, partindo do pressuposto de que toda ciência aplicada deve ter suporte em uma ciência teórica, faz-se a necessidade de integrar a semiótica nesses estudos pré-existentes e para isso deve-se começar pelo entendimento da fenomenologia para Peirce de forma mais aprofundada do que já feito anteriormente.

A filosofia tem por tarefa descobrir o que é verdadeiro, limitando-se, porém, à verdade que pode ser inferida da experiência comum que está aberta a todo ser humano a qualquer tempo e hora. A primeira e mais difícil tarefa que a filosofia tem de enfrentar é a de encontrar as categorias mais universais da experiência. Essa tarefa cabe à fenomenologia, uma quase ciência que tem por função fornecer o fundamento observacional para o restante das disciplinas filosóficas. No contexto da classificação das ciências, cuja última versão Peirce alcançou no começo do século, sua doutrina das categorias, desenvolvida desde 1867, passou a pertencer à ciência da fenomenologia, a primeira e mais elementar disciplina do seu edifício filosófico. (SANTAELLA, 2005, p. 35).

Com isso, Peirce formula as três categorias formais e universais relativas a experiência humana. Em 1902, a formulação das categorias propunha três pontos de vista a partir dos quais elas têm de ser estudadas, antes de serem claramente apreendidas. São os pontos de vista (1) das Qualidades, (2) dos Objetos e (3) da Mente. (Ibid.)

Sob os pontos de vista citados por Santaella é possível entender, portanto, a formulação das categorias de primeiridade, secundidade e terceiridade. Porém, é importante ressaltar também que as categorias são onipresentes em cada fenômeno e se interpenetram com ações hierárquicas, como será visto mais à frente.

Partindo do ponto de vista das qualidades pode-se perceber a função da primeiridade como a categoria que se atenta aos elementos qualitativos do fenômeno:

Do ponto de vista (1) das Qualidades ou primeiridade, que dizer, do ponto de vista ontológico, as categorias aparecem como: (1.1) qualidade ou primeiridade, isto é, o ser da possibilidade qualitativa positiva (a mera possibilidade da qualidade em si mesma da vermelhidão, sem relação com nenhuma outra coisa, antes que qualquer outra coisa no mundo seja vermelha); (1.2) reação ou secundidade, isto é, a ação do fato atual (qualquer ocorrência no seu aqui e agora, no seu puro acontecer, o fato em si considerando-se qualquer causalidade ou lei que o possa determinar, como, por exemplo, uma pedra que rola da montanha); (1.3) mediação ou terceiridade, o ser de uma lei que irá governar fatos no futuro (qualquer princípio geral ordenador e regulador que rege a ocorrência de um evento real, como, por exemplo, a lei da gravidade governando a queda da pedra que rola da montanha). (Ibid.)

O sistema revelado por Santaella mostra que a categoria de primeiridade também sofre influência fenomenológica sob o ponto de vista dela mesma e das outras categoriais. Isso também acontece com a secundidade e a terceiridade, que, diante do presente aspecto, podem ser vistas a partir da seguinte análise:

Do ponto de vista (2) dos Objetos ou secundidade, quer dizer, do ponto de vista do existente, as categorias aparecem como (2.1) quais, isto é, fatos de primeiridade, por exemplo, a qualidade sui generis do vermelho no céu em um certo entardecer de outubro; (2.2) relações, isto é, fatos de secundidade, por exemplo, o atrito com o chão da pedra que rolou a montanha; a relação aí diz respeito à polaridade bruta, esforço da pedra contra a resistência do chão; (2.3) representações, isto é, signos ou fatos de

terceiridade, por exemplo, a palavra céu como signo do céu, uma fotografia do céu como signo do céu, uma pintura do céu como signo do céu.

Do ponto de vista (3) da Mente ou terceiridade, as categoriais aparecem como (3.1) sentimento ou consciência imediata, quer dizer, signos de primeiridade, por exemplo, a mera qualidade de sentimento, vaga e indefinida, que o crepúsculo avermelhado em um certo céu de outubro produz em um contemplador desarmado; (3.2) como sensação de um fato, quer dizer, sensação de ação e reação ou signos de secundidade, por exemplo, a surpresa diante de um fato inesperado; (3.3) concepção ou mente nela mesma, quer dizer, sentido de aprendizado, mediação ou signos de terceiridade, por exemplo, nesses parágrafos que o leitor está lendo, o aprendizado que eles trouxeram a mim ao escrevê-los e provavelmente também para o leitor ao lê-los, onde meu pensamento, expresso em palavras (estas no nível 2.3, como fatos de terceiridade ou signos que são) funciona como mediação (nível 3.3) entre o pensamento de Peirce (também expresso em palavras, fatos de terceiridade ou signos, nível 2.3), e o pensamento do leitor. (Ibid.)

Com essa e vasta exploração de Santaella, é possível perceber que a noção de terceiridade peirceana está estritamente ligada à noção de signo. Partindo desse princípio, e podendo entender o signo como tudo aquilo que tenta representar seu objeto, Peirce diz que o signo ainda possui dois tipos de objetos, sendo eles o objeto dinâmico e o objeto imediato:

O objeto dinâmico está fora do signo, anterior e independente dele. O objeto imediato (o objeto tal como está representado) é aquele aspecto que o signo recorta do objeto dinâmico ao representá-lo. (CHIACHIRI, 2010, p. 42).

Na teoria peirceana ainda é possível dizer que o signo possui três interpretantes: o interpretante imediato, o interpretante dinâmico e o interpretante final. Tendo em vista que o interpretante imediato é aquilo que o signo possui habilidade para produzir em uma mente que o interpreta, o interpretante dinâmico é aquilo que é efetivamente capturado do signo em uma experiência de interpretação e o interpretante final designa a forma que qualquer mente interpretadora reagiria ao signo.

A partir disso, Peirce coloca, diante das classes fenomenológicas, as relações do signo com ele mesmo, com o objeto dinâmico e com o interpretante dinâmico. Gerando a seguinte tabela:

	<b>Signo</b> <b>X</b> <b>Signo</b>	<b>Signo</b> <b>X</b> <b>Objeto</b>	<b>Signo</b> <b>X</b> <b>Interpretante</b>
Primeiridade	Qualissigno	Ícone	Rema
Secundidade	Sinssigno	Índice	Dicente
Terceiridade	Legissigno	Símbolo	Argumento

**Tabela 1.** Adaptação do quadro de tricotomias apresentado por Santaella.  
Fonte: SANTAELLA, 1995:62

Essa relação deve, inicialmente, ser entendida de forma dissociada para que posteriormente seja possível avaliar de forma mais eficaz a classificação dos signos proposta por Peirce. Evidente que as tricotomias propostas acima não funcionam, de forma alguma, separadamente: “As três categorias que presidem as divisões triádicas são onipresentes, de modo que tudo e qualquer coisa pode ser um primeiro, tudo e qualquer coisa é um segundo e tudo e qualquer coisa deve ser um terceiro” (SANTAELLA, 2012a:96). Sendo assim, a

avaliação que aqui será feita de cada tricotomia servirá como base para o entendimento decorrente entre cada tricotomia na classificação dos signos.

Diante da primeira tricotomia proposta, a relação do signo com ele mesmo expõe que a ênfase em primeiridade revela um qualissigno, enquanto a ênfase em secundidade mostra um sinssigno e a ênfase em terceiridade manifesta um legissigno. Adentrando a essa questão, pode-se entender que um qualissigno está diretamente relacionado às qualidades intrínsecas do próprio signo; um sinssigno é considerado a existência ou ocorrência atual do próprio signo; e o legissigno está relacionado ao poder de regra que é próprio do signo. Pode-se perceber que essas são relações inerentes ao signo, ou seja, dadas pelo signo como elemento independente. Essa primeira tricotomia corresponde a apresentação ou apreensão do próprio signo e, por isso, revelam sua natureza:

Um qualissigno é um signo considerado particularmente no que diz respeito à sua qualidade intrínseca, sua aparência (isto é, sua propriedade primeira) – apenas na media em que aquela qualidade é constitutiva de uma identidade sgnica que ele carrega: não é constitutiva dele como um signo, mas sim dele como o signo particular que ele é. [...] Um sinssigno é um signo considerado especialmente no que diz respeito a uma relação diádica na qual ele se situa – sua ocorrência ou existência atual (seu ocorrer ou existir: uma propriedade segunda) – apenas na media em que isso é constitutivo de uma identidade sgnica que ele carrega. [...] Um legissigno é um signo considerado no que diz respeito a um poder que lhe é próprio de agir semioticamente, isto é, de gerar signos interpretantes, sendo que sua identidade particular se dá pela margem de signos interpretantes que ele é capaz de gerar. (RANSELL *apud* SANTAELLA, 2012a, p. 99-101).

A segunda tricotomia proposta leva em consideração a relação do signo com o objeto dinâmico, ou seja, está relacionada às formas com as quais o signo tenta representar seu objeto. Dentro dessa possibilidade, a ênfase em primeiridade evidencia o ícone, em secundidade o índice e em terceiridade o símbolo.

Quando um signo representa seu objeto através de qualidades monádicas e não-relacionais, ele pode ser considerado um ícone. É nesse sentido que se pode falar sobre as relações de similaridade ou semelhança do signo com o objeto que ele tenta representar. Para Santaella, o ícone ainda possui uma sistematização de níveis que vai do ícone puro, passa pelo ícone atual e chega ao signo icônico.

O ícone puro diz respeito ao ícone como mônada indivisível e sem partes e, como tal, trata-se de algo mental. O ícone puro é uma coisa mentale, meramente possível, imaginante, indiscernível sentimento da forma ou forma de sentimento, ainda não relativa a nenhum objeto e, conseqüentemente, anterior à geração de qualquer interpretante. O ícone atual diz respeito à função desempenhada pelo ícone nos processos perceptivos e, como tal, é relativo ao aspecto obsistencial (diádico) do ícone, tendo, por isso mesmo, duas faces: (1) qualidade de sentimento, na identidade formal e material entre signo e objeto; (2) possíveis associações por semelhança. (SANTAELLA, 2012a, p. 110-11).

Antes de se adentrar nos valores do signo icônico, é importante ressaltar que o ícone atual ainda pode ser avaliado sob os aspectos passivo e ativo. Seu aspecto passivo está ligado à ação que o objeto pode exercer sobre a mente ou ao lado passivo da mente e este subnível ainda possui dois modos: a qualidade sentimento e a revelação perceptiva. A qualidade de sentimento está relacionada com a forma com que qualidades exteriores como cores, luzes, cheiros, brilhos ou até mesmo a um conjunto de qualidades interiores ou exteriores podem excitar uma mente e produzir um efeito de qualidade de sentimento atemporal. Já a revelação perceptiva trata da experiência de revelação material da identidade entre o signo e o objeto que ele representa. O

aspecto ativo do ícone atual diz respeito à reação que uma mente pode ter na ação perceptual. Esse processo de associação por similaridade pode ser dar em três modos:

[1] Uma mera comunidade de qualidades se juntam na percepção como se fossem uma só qualidade. Um acorde musical, por exemplo, ou um amálgama de cores e formas. [2] Uma mera qualidade individual é tomada como objeto de outra qualidade individual: o azul dos olhos pelo azul do céu ou outras analogias desse tipo. [3] Quando uma hipótese ou imagem de similaridade é adotada como uma regra geral que pode ser coletivamente aceita. É o que ocorre, por exemplo, quando qualificamos personalidades humanas como “napoleônicas” ou “chaplinescas” ou “quixotescas”, etc. (SANTAELLA; NÖTH, 1998, p. 61).

Em terceiro lugar, o signo icônico ou hipoícone já possui caráter de signo, em outras palavras, já possui ação de representação de alguma coisa e, por isso, também passível de uma relação triádica que mostra seus três diferentes graus: a imagem, o diagrama e a metáfora. Sendo assim, imagens atuam por similaridade na aparência formal do objeto; diagramas representam elementos relacionais entre as partes de um objeto; e metáforas traçam paralelos qualitativos com algo diverso ao objeto.

[1] As imagens propriamente ditas participam de simples qualidades ou Primeiras Primeiridades. Essa definição de imagem, à primeira vista enigmática, fica mais simples quando se traduz “primeiras primeiridades” por similaridade na aparência. As imagens representam seus objetos porque apresentam similaridade ao nível de qualidade. [...] [2] Os diagramas representam relações – principalmente relações diádicas ou relações assim consideradas – das partes de uma coisa, utilizando-se de relações análogas em suas próprias partes. Assim sendo, os diagramas representam por similaridade nas relações internas entre o signo e o objeto [...]. [3] As metáforas representam o caráter representativo de um signo, traçando-lhe um paralelismo com algo diverso. É por isso que a metáfora faz um paralelo entre o caráter representativo do signo, isto é, seu significado, e algo diverso dele. (Ibid.: 62).

Findado o caráter do ícone e voltando às relações da segunda tricotomia, índices são signos afetados por existentes singulares, seus objetos, e que apontam a existência dos mesmos. Desta forma, pode-se considerar que o objeto do índice é um existente e essa existência é exatamente indicada pela ação de correspondência entre o signo e o objeto. Trata-se de uma conexão real estabelecida entre o signo e o objeto que pode ainda ser vista sob dois aspectos: “[1] o do objeto individual ao qual está existencialmente conectado; e [2] sua conexão com os sentidos ou a memória da pessoa a quem serve de signo.” (SANTAELLA, 2012b, p. 124).

Ainda sob a segunda tricotomia, o símbolo possui o aspecto da mediação:

O símbolo, por sua vez, é, em si mesmo, apenas uma mediação, um meio geral para o desenvolvimento de um interpretante. Ele constitui um signo pelo fato de que será usado e interpretado como tal. É no interpretante que reside sua razão de ser signo. Seu caráter está na sua generalidade e sua função é crescer nos interpretantes que gerará. (SANTAELLA, 2012a, p. 132).

E é essa relação com a questão do interpretante que leva exatamente ao entendimento da terceira tricotomia de acordo com o quadro apresentado anteriormente. Nesse momento revela-se a relação do signo com o interpretante, que na ênfase em primeiridade trata-se de um rema, em secundidade um dicente e em terceiridade um argumento.

Um rema é um signo que é interpretado por seu interpretante final como representando alguma qualidade que poderia estar encarnada em algum objeto possivelmente existente. [...] No nível da secundidade, o dicente [...] é um signo que será interpretado pelo seu interpretante final como propondo e veiculando alguma informação sobre um

existente [...]. Enfim, um argumento ou inferência é um signo que é interpretado por seu interpretante final como um signo de lei, regra reguladora ou princípio guia, ou melhor, “é um signo cujo interpretante lhe representa o objeto como sendo um signo ulterior, por meio de uma lei.” (Ibid., p. 144-47).

As tricotomias aqui apresentadas devem ser entendidas através de entrecruzamentos, pois não funcionam como categorias separadas. Esses aspectos funcionam de forma coordenada e mútua na análise semiótica e, por isso, resultam nas dez classes dos signos a serem exploradas a seguir:

- ✓ Qualissigno icônico remático: uma qualidade que denota um objeto por similaridade.
  - ✓ Sinssigno icônico remático: uma qualidade de um objeto que alude à outro objeto.
  - ✓ Sinssigno indicial remático: sua presença leva a constatação de um objeto determinado.
  - ✓ Sinsigno indicial dicente: um signo que é afetado por seu objeto ao passo que também informa sobre esse objeto.
  - ✓ Legissigno icônico remático: quando os valores formais do ícone se tornam lei.
  - ✓ Legissigno indicial remático: uma lei afetada por seu objeto para atrair a atenção para esse objeto.
  - ✓ Legissigno indicial dicente: uma lei afetada por seu objeto para fornecer informação sobre esse objeto.
  - ✓ Legissigno simbólico remático: um signo convencional que não possui efeito de propor algo.
  - ✓ Legissigno simbólico dicente: combinação de símbolos remáticos com o intuito de propor algo.
  - ✓ Legissigno simbólico argumental: signo do discurso lógico.
- Santaella, explica, sobre o trabalho de Peirce, que,

o estabelecimento das dez tricotomias parecia-lhe necessário, visto que, de acordo com a lógica da semiose e consequente da definição de signo, o objeto dinâmico determina o objeto imediato, que determina o interpretante dinâmico, que determina o interpretante final ou normal. Essas determinações, por sua vez, determinam as relações do signo com o objeto, com o interpretante dinâmico e com o interpretante final, sendo que a décima tríade é uma espécie de reintegração da rede sígnica na sua globalidade. Dessas determinações resultam certas restrições que regem as possibilidades e impossibilidades de combinatória das trinta modalidades sígnicas que levam, por sua vez, a 66 classes de signos. (Ibid., p. 96).

Com isso, sem que seja necessário se aprofundar nas 66 classes sígnicas citadas por Santaella, é possível perceber que os signos que possuem ênfase em primeiridade “fiscam o desejo: formas e sentimentos (visuais, sonoros, táteis, viscerais...)” (CHIACHIRI, 2010:27). Por isso essa iconicidade demonstra uma articulação sugestiva de sentido que se desenvolve em uma mensagem.

Já os signos com ênfase em secundidade aludem ao efêmero evento condicional em que a pura qualidade, vista na primeiridade, toma corpo e torna-se passível da falibilidade. Desta forma, os signos derivados dessa classe fenomenológica são diretamente afetados pelos seus objetos para que assim indiquem novas características dele, o que leva a um processo indicial *ad infinitum*.

E, por último, os signos com ênfase em terceiridade demonstram que os valores lógicos da linguagem são tidos no âmbito simbólico, ou seja, partem do princípio da reprodução de aparência como forma de representar algo.

As finas redes analíticas e a tendência classificatória da semiótica peirceana não podem ser tomadas como uma constante de toda sua obra. Não se pode esquecer que as classificações acima expostas fazem parte do primeiro ramo da semiótica, a gramática especulativa, que tem por função justamente apresentar uma análise dos componentes do signo e as classificações gerais que estão na base de todos os signos possíveis. Entretanto, é no interior de uma grande arquitetura filosófica que a semiótica peirceana se contextualiza. (SANTAELLA, 2005, p. 51).

Santaella (ibid.: 52) ainda destaca que as classificações dos signos podem servir para a análise de diferentes ramos das ciências, como filmes, peças publicitárias, vídeos e etc. Portanto, é importante entender esse poder de análise da semiótica de forma mais específica, ou seja, através da semiótica visual.

Winfried Nöth mostra que a comunicação verbal é constantemente associada ao visual, assim como as “imagens também não são restringidas ao seu espaço visual. Raramente elas podem ser encontradas sem qualquer contexto verbal” (NÖTH, 2013:3).

A semiótica “é o estudo dos signos, dos sistemas sógnicos e dos processos comunicativos em geral, enquanto que a semiótica aplicada estuda especificamente os contextos do uso dos signos” (ibid.: 1), portanto, “o termo ‘semiótica visual’ não é sinônimo do ‘estudo dos signos comunicados visualmente’” (ibid.), mas sim um ramo da semiótica que busca entender o funcionamento das imagens como signos.

A semiótica visual foi fundada nos anos 60 por linguistas estruturais que se esforçavam para estender seus escopos de análise dos estudos da linguagem e da literatura para contextos visuais da linguagem na mídia. Roland Barthes foi o primeiro a falar da “retórica da imagem” e a postular a semiótica visual baseado na semiologia de Ferdinand de Saussure (1857-1913) e de Louis Hjelmslev (1899-1965). Os livros de Barthes sobre semiótica da moda, da fotografia e da imagem da mídia impressa são marcos na história da semiótica visual. (NÖTH, 2013:2)

Segundo o estudo de Roger Bacon, apresentado por Nöth, “as imagens funcionam como signos ‘pela sua própria natureza’, devido a uma ‘correspondência natural’ com aquilo que elas descrevem” (ibid.: 5). Aqui, pode-se perceber que essa afirmação é feita pois todo signo imagético estabelece, de certa forma, uma similaridade com o objeto dinâmico que sugere, portanto que “a imagem sempre representa o que representa, pois é semelhante a isso” (BACON *apud* NÖTH, 2013:6).

As imagens não são apenas signos quando descrevem a realidade visível das coisas. Assumir o contrário caracteriza a concepção ingênua da imagem como uma representação, criticada por Boehm, como a seguir: “É a ideia de que imagens espelham uma pressuposta realidade (em qualquer distorção estilística). O que sabemos e aquilo com que estamos familiarizados reaparece mais uma vez sob as circunstâncias visuais exoneradas. De qualquer modo a natureza da descrição consiste em uma duplicação.” Mas nenhum signo é um mero duplo da realidade e nenhum sistema sógnico é restringido a representar somente objetos singulares. (NÖTH, 2013:6)

O que o autor intenta esclarecer, então, é que existem, de fato, as imagens que funcionam como cópias da realidade, como “imagens do espelho e fotografias” (ibid.: 6), porém suas funções não devem ser limitadas a isso, pois as imagens podem estabelecer semelhanças com seus objetos de diversas outras maneiras sem necessariamente servirem de espelho deles, o que permite que estas sejam signos capazes de descrever uma realidade que não esteja obrigatoriamente pautada em uma forma material. Isso porque,

um signo, de acordo com Peirce, pode também ser uma ideia, um mero pensamento. Consequentemente, uma imagem mental também pode ser um signo. O signo visual remete ao que foi dado anteriormente pela percepção visual (seu objeto) e causa uma interpretação, uma reação, um novo pensamento ou imagem mental como seu interpretante. [...] O objeto do signo visual é algo uma vez visto, experienciado ou imaginado. Um signo associado ao seu objeto leva a um “terceiro”, seu interpretante, que é a interpretação mental ou comportamental do signo.

O objeto que o signo pictórico representa pode ser uma coisa retratada por uma imagem, mas também pode ser a memória de algo uma vez visto e até mesmo algo puramente imaginário, uma imagem mental. O modelo triádico do signo não postula a existência do objeto. Peirce vai ainda mais longe, como ao especular que “talvez o Objeto seja totalmente fictício”. (Ibid, p. 7-8).

O fato de que o signo pode ser caracterizado como algo mental ou como algo material, sem que isso interfira na sua capacidade, é aplicado a toda a tricotomia apresentada por Peirce e explorada anteriormente na presente pesquisa, sendo assim,

todos os três correlatos do signo pictórico podem ser tanto mental como material [...] A diferença entre uma imagem mental como um signo, um objeto e um interpretante é uma questão de sequência no processo semiótico. Quando a imagem mental é o objeto de um signo, ela procede o signo como algo que é evocado pelo signo. Quando ela é o interpretante, ela é o efeito que o signo criou em uma mente. Quando o signo, ele mesmo, é uma imagem mental, nós estamos considerando o ponto de partida de um processo semiótico. (Ibid, p. 8).

Como visto acima, a semiótica visual estuda o funcionamento das imagens como signos e leva em consideração a definição do signo como algo que denota um objeto e gera um interpretante. Portanto, é possível afirmar que dentro do âmbito da semiótica visual é a imagem que “representa para alguém, alguma coisa em algum aspecto ou capacidade” (PEIRCE *apud* NÖTH, 2013:7). Essas imagens,

são tipicamente signos icônicos. De acordo com Peirce, um ícone é um signo que é similar ao seu objeto; ele compartilha qualidades com o objeto e é, ao mesmo tempo, um signo por causa de uma convenção, não porque é o efeito natural de um objeto que é sua causa. [...] O termo “icônico” não é um sinônimo do termo “visual”. Embora a maioria das imagens sejam signos icônicos, também existem ícones acústicos [...]. Palavras podem ser ícones também. Palavras simbólicas são ícones verbais. (NÖTH, 2013, p. 9).

Por serem signos icônicos, dentro da categoria de primeiridade na relação do signo com o objeto, as imagens são avaliadas em seu grau de iconicidade conforme a similaridade que estabelecem com aquilo que sugerem. “Um ícone é um signo ‘em virtude de um caráter que possui em si mesmo e que possuiria da mesma forma se seu objeto não existisse’, explica Peirce” (ibid.: 10).

Tendo em vista que os ícones evidenciam as qualidades de seus objetos, Peirce conclui que “uma grande propriedade diferencial do ícone é que, pela observação direta deste, outras verdades sobre o seu objeto podem ser descobertas, além daquelas que são suficientes para determinar sua construção”. Os ícones são, portanto, o único tipo de signo a partir do qual podemos derivar novas ideias sobre a natureza de seus objetos. (Ibid, p. 11).

Entretanto, assim como foi elucidado anteriormente, as categorias não atuam separadamente, por isso, as imagens podem ser também índices, na categoria de secundidade, que estabelecem uma conexão a qual indica um objeto singular.

Ícones não referem necessariamente a objetos reais. Quando, e na medida em que o fazem, eles são índices. O objeto de um ícone pode ser uma mera possibilidade; é por isso que as imagens podem descrever objetos que não existem.

Uma das características de signos indiciais é “que eles direcionam a atenção para seus objetos através de uma compulsão cega” [...]. Em algum grau, a atração cegamente compulsiva mencionada por Peirce como a característica de alguns índices é também uma característica da imagem, especialmente na mídia. É bem conhecido que as imagens atraem mais atenção que as palavras. (Ibid., p. 10).

As imagens também podem ter a caracterização de símbolos, na categoria de terceiridade, graças ao grau de generalidade que apresentam. E esta categoria, por sua vez, engloba as duas anteriores e “o grau no qual os ícones se misturam com índices e símbolos permite a distinção entre estilos pictóricos” (ibid.: 12). Para que as imagens consigam representar de forma eficaz elas obedecem a alguns princípios do mundo visual, contendo “uma sintaxe icônica de reconhecimento que reflete os padrões de cognição visual” (ibid.: 19):

As imagens são certamente compostas por figuras cujo arranjo espacial obedece a certos princípios de ordem. Diferente da sintaxe da linguagem, que consiste de regras amplamente arbitrárias que variam de idioma para idioma, imagens figurativas têm uma sintaxe icônica na qual as regras são determinadas pela ordem em que as coisas no mundo representadas por elas são estruturadas. [...] É por meio de significados desta ordem icônica de representação correspondente à ordem das coisas do mundo visual, como o conhecemos, que as imagens podem ser lidas como representantes das coisas que elas representam. A gramática de imagens figurativas é icônica da ordem das coisas. (Ibid.: 18)

Nöth apresenta também que “uma das ordens sintáticas subjacentes à nossa cognição [...] é a ordem metonímica. [...] As regras da projeção do espaço tridimensional no plano bidimensional da superfície da imagem são subdomínios da sintaxe pictórica” (ibid.: 19). Assim como a sintaxe, a semântica visual também tem sua origem no mundo visual e “na medida em que as imagens representam o mundo visual com mais precisão que a linguagem verbal, a semântica das imagens é mais diferenciada do que a semântica da linguagem” (ibid.: 20).

Há ainda uma pragmática visual, a qual “entra em acordo com o modo como as imagens são usadas e os efeitos que causam em seus espectadores” (ibid.: 22). Entretanto, “em sua dimensão pragmática, as imagens são essencialmente mensagens abertas, mais do que em sua dimensão semântica” (ibid.: 24).

É importante levar em consideração que “todos os signos são representações incompletas de seus objetos, portanto as imagens também são. As características do objeto que uma imagem não representa ou não pode representar são evidentemente excluídas” (NÖTH, 2014:22). Essa exclusão não é algo totalmente negativo pois, ainda que cause perda, permite também que o signo, no processo de semiose, se desenvolva incluindo novas características. Entre os aspectos que a representação visual pode gerar exclusão, estão “as exclusões de objetos visuais devidas às limitações midiáticas da representação visual” (ibid.: 25). No artigo “O que as imagens excluem e como o excluído é incluído novamente”, Nöth revela que,

pelo recurso da exclusão composicional de signos de objetos visuais, artistas, pintores ou designers gráficos excluem, omitem ou ocultam aquilo que seria visível no mundo dos objetos existentes, e pelo recurso de inclusão composicional, eles acrescentam objetos inexistentes no mundo visível ao signo visual. [...] Aquilo que é excluído neles são objetos visuais que seriam visíveis em circunstâncias de visão comuns e aquilo que é incluído é algo que não seria visível nessas circunstâncias. [...] Uma definição de exclusão e inclusão mais adequada para o nosso contexto é aquela que se encontra na teoria das omissões e adições da retórica verbal e visual. De acordo com essa teoria, o elemento omitido ou inserido num contexto específico é um elemento que seria presente no mesmo contexto num discurso mais comum ou “normal”. Exclusão ou

inclusão criativa é portanto uma questão das expectativas do ouvinte, das normas do sistema semiótico ou, no nosso contexto, das expectativas do observador. (Ibid, p. 29).

O autor busca explicar neste trecho que o ato de excluir ou incluir um determinado elemento deve depender das expectativas que o espectador apresenta, “algo é excluído de uma imagem ou incluído nela apenas se existem razões para acreditar que o elemento excluído ou incluído deveria realmente ser ou não ser representado” (ibid, p. 29).

Para complementar as considerações de Nöth, pode-se considerar a obra *Introdução à análise da imagem* de Martine Joly (2007), na qual a autora explora uma classificação das imagens por meio de diferentes correntes semióticas. Dentre as diferentes classificações apresentadas, como “a imagem como imagem mediática”, “memórias de imagens”, “imagem e origens”, “a imagem científica” e “imagem e psiquismo” (este último, que pode corresponder ao conceito de imagem mental visto anteriormente), Joly propõe o termo “novas imagens” para classificar as imagens tridimensionais produzidas computacionalmente:

Programas cada vez mais poderosos e sofisticados permitem criar universos virtuais que podem apresentar-se como tal, mas também falsificar uma qualquer imagem aparentemente real. Toda a imagem é a partir de agora manipulável e pode alterar a distinção entre real e virtual. (JOLY, 2007, p. 27).

Ainda segundo Martine Joly, é possível entender que uma teoria semiótica para a abordagem das imagens deve levar em consideração a tentativa de suscitar significados e interpretações. Porém, cabe ressaltar que para esse intuito seria necessário tomar base do efeito lógico produzido em uma mente interpretadora:

Toda interpretação necessita de uma mente interpretadora. Sabemos que, ao realizar uma análise sígnica, acabamos por ocupar, queiramos ou não, a posição lógica do interpretante dinâmico, isto é, a posição de uma mente singular, existente, psicológica, com o repertório cultural e intelectual de que ela dispõe. [...] Embora saibamos que uma interpretação de um intérprete particular não seja jamais capaz de atingir a interpretabilidade das mensagens em sua completude, o diálogo com a mensagem no seu modo de se fazer, na objetividade semiótica que apresenta, pode nos deixar com alguma certeza de que algo de sua verdade pode ser revelado. (CHIACHIRI, 2010, p. 100).

Com esse embasamento teórico a respeito da gramática especulativa, da classificação dos signos e da semiótica visual, que esclarece que as imagens naturalmente funcionam como signos por sua similaridade com o mundo visual e entendendo-as em seus aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos, é possível, então, se utilizar dos conceitos semióticos como subsídio para a leitura de imagens.

## REFERÊNCIAS

CHIACHIRI, Roberto. A semiótica na comunicação. **Communicare** – Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade Cásper Líbero, ISSN 1517-3283. São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, v. 5, n. 1, p. 17-26, 2005. Disponível em: < <http://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/07/Communicare-vol.-5.1.pdf>>. Acesso em: 11/07/2016.

\_\_\_\_\_. **O poder sugestivo da publicidade**: uma análise semiótica. São Paulo: Cengage, 2010.

COLAPIETRO, Vincent Michael. **Peirce e a abordagem do self**: uma perspectiva semiótica sobre a subjetividade humana. São Paulo: Intermeios, 2014.

CRAIG, Tom K. J.; RUS-CALAFELL, Mar; WARD, Thomas; FORNELLS-AMBROJO, Miriam; MCCRONE,

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: Ed. 70, 2007.

NÖTH, Winfried. Semiótica visual. Tradução de Rodrigo Morais. **Triade Comunicação, Cultura e Mídia** – Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Sorocaba ISSN 2318-5694. Sorocaba: Universidade de Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 13-40, 2013.

PEIRCE, Charles Sanders. **Collected Papers**, v. 1-6 ed., HARTSHORNE, Charles; WEISS, Paul (eds.); v. 7-8 ed., BURKS, Arthur (ed.). Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1931-58.

ROMANINI, Anderson Vinicius. **Semiótica Minuta**: especulações sobre a gramática dos signos e da comunicação a partir da obra de Charles S. Peirce. 2006. 246 f. Dissertação (Doutorado em Jornalismo), Universidade de São Paulo-Escola de Comunicações e Artes, São Paulo.

SANTAELLA, Lucia. **A teoria geral dos signos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Matrizes da linguagem e do pensamento**: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia. São Paulo: Iluminuras, 2005.

\_\_\_\_\_. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Cengage Learning, 2012b.

\_\_\_\_\_; NÖTH, Winfried. **Imagem, cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

## **O professor e os recursos tecnológicos em sala de aula**

**PROFA. MS. ANDRÉIA MACIEL DA SILVA**  
Instituto Federal de Rondônia - IFRO

**PROF. DR<sup>o</sup> JOSÉ LUCAS PEDREIRA BUENO**  
Mestrado Profissional em Educação Escola – UNIR

### **RESUMO**

Nos últimos tempos as escolas e os professores têm vivenciado momentos de excitação diante das tecnologias impostas ao processo ensino-aprendizagem. Todavia, as práticas advindas dos processos tecnológicos têm suscitado dúvidas e inquietações, principalmente, sobre como desenvolver os métodos que melhor atendem a esse processo. Quando se aborda sobre as novas tecnologias em sala de aula, não referimos-nos somente aos computadores e à Internet, mas à televisão, ao vídeo, porque se forem bem empregados em sala de aula podem enriquecer o conteúdo a ser exposto para os alunos. Para isso as aulas, com uso das tecnologias, precisam ser bem planejadas, elaboradas e avaliadas para efetivarem a aprendizagem. Isso significa que as aulas não podem ser mero evento espontâneo e improvisado como acontece em muitas escolas hoje. A aprendizagem e o ensino formam uma unidade, mas não são atividades que se confundem uma com a outra; é com esses requisitos básicos que apresentamos o presente trabalho de pesquisa.

**Palavras-chave:** Novas tecnologias. Professor. Planejamento.

### **The teacher and the technological resources in the classroom**

#### **ABSTRACT**

In the last time schools and teachers have experienced moments of excitement in the face of new technologies imposed on the teaching-learning process. However, the resulting practices of technological processes have raised doubts and concerns mainly about developing the methods which suit the process. When discussing about new technologies in the classroom, do not refer us only to computers and the Internet, but to television, video, because if they are well used in the classroom can enrich the content to be exposed to the students. For this class, using technology, they need to be well planned, designed and evaluated to actualize learning. This means that classes can not be mere spontaneous and improvised event as happens in many schools today. The learning and teaching form a unit, but are not activities that are confused with one another; It is with these basic requirements that we present this research.

**Keywords:** New technologies, teacher, planning.

### **INTRODUÇÃO**

Discussões sobre o uso de tecnologias na educação é recente, mas sua história iniciou há muito tempo. Uma delas surgiu da necessidade de saber contar, e para isso o ser humano criou estratégias de como utilizar pedras, gravetos, os dedos das mãos e outros tipos de recursos. Mas, esses recursos começaram a ficar insuficientes e o homem acabou buscando outras formas para a tarefa de contar, o que resultou na criação do ábaco, aparelho que ajuda em cálculos matemáticos (SUZUKI; RAMPAZZO, 2009).

A partir daí foram criados outros instrumentos até chegar aos computadores que hoje conhecemos. Porém, os avanços tecnológicos são tão rápidos que a sociedade nem sempre percebe o que está acontecendo. E com os recursos tecnológicos surgiram novas formas de

colaboração no processo ensino-aprendizagem, proporcionando aos docentes mecanismos para ensinar e, aos discentes de aprender (SUZUKI; RAMPAZZO. 2009).

Nos anos 50 e 60, a tecnologia educacional era vista como sinônimo de recursos didáticos. A partir da década de 60, o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa passou a revolucionar o mundo em todos os setores, principalmente no campo da educação. Até então, havia primazia dos meios sobre os processos de ensino e aprendizagem, mas a revolução eletrônica acabou gerando uma revisão profunda dos conceitos de comunicação que prevaleciam nessa época (CHAVES, 2007). Na metade da década de setenta, uma pitoresca comunidade de jovens californianos à margem do sistema inventou o computador pessoal, que veio revolucionar a sociedade.

Mais recentemente, sobretudo devido à enorme interferência dos meios de comunicação nas formas de pensamento e construção de conhecimentos na sociedade contemporânea, as modalidades de educação mediatizada vêm se mostrando cada dia mais eficazes e urgentes, principalmente, no mundo do trabalho. Em questões de ensino e aprendizagem, as tecnologias postas à disposição das pessoas vêm cumprindo a meta de desenvolver possibilidades individuais, tanto cognitivas como afetivas; sociais e estéticas. (CHAVES, 2007). “A massa de informações armazenadas cresce em um ritmo cada vez mais rápido. Os conhecimentos e habilidades da esfera tecnocientífica e das que dependem evoluem cada vez mais rápido” (LÉVY, 1993, p. 73).

## **1 O professor e os novos recursos tecnológicos em sala de aula**

Atualmente, passamos a conferir a excitação da sociedade diante das novas tecnologias que estão sendo impostas para as escolas e aos professores, suscitando muitas dúvidas e inquietações sobre como desenvolver o ensino e possibilitar a aprendizagem num universo tecnológico. Aos professores é requerido articular o trabalho escolar com as tecnologias da informática, do cinema e da televisão, sendo que a incorporação de novas tecnologias exige que o professor e aluno saibam o que fazer com elas para ajudarem o processo de ensino e aprendizagem. Diante desse crescente desenvolvimento tecnológico a escola enfrenta um grande desafio: o de difusão do conhecimento de forma criativa para favorecer o aprendizado do seu aluno.

As novas tecnologias adentraram no universo escolar e, cada vez mais têm se tornando ferramentas de formação de docentes e estudantes. As redes sociais, o ensino a distância, se configuram em novos hábitos e importantes meios de promoção e aquisição de diferentes tipos de saberes e conhecimento; por isso, a escola precisa renovar as práticas pedagógicas na sala de aula (PETRAGLIA, 2012). É necessário pensar no planejamento de cada disciplina escolar, na infraestrutura da escola; como a equipe de trabalho lida com o uso de novos recursos tecnológicos. Será que em meio a tantas novas tecnologias, o professor ainda continua como sendo o detentor de todo o saber? Ou, continua com as mesmas aulas, só que ao invés de usar o quadro-negro ele está usando um software de apresentação para exibir suas aulas?

Quando se fala em usar novas tecnologias em sala de aula, convém antes explicar que quando tratamos das novas tecnologias, estamos nos referindo ao uso do computador, da televisão, do vídeo, pois, são alguns dos produtos tecnológicos que estão no mercado. Todavia, se faz necessário que a escola tenha esses equipamentos no setor pedagógico para diversificar as ferramentas de trabalho que muitos professores têm em mãos. Afinal, quando abordamos sobre o uso das novas tecnologias é para que o professor e o aluno tenham um ambiente melhor, dinamizado e modernizado para o ensino e a aprendizagem.

## **1.1 O professor diante das novas tecnologias**

O professor ocupa um lugar central quando se trata da criatividade em sala de aula, seja pelas suas possibilidades de desenvolver com dinamismo suas aulas, seja pela contribuição à criação de um clima social participativo, reflexivo, produtivo, inovador e que valoriza e incentiva a aprendizagem do aluno (MARTINEZ, 2008). Assim, o docente participa de uma sociedade tecnológica, mas, para isso ele precisa dominar essas tecnologias,

é preciso que o professor reconheça o seu importante papel como promotor do processo de aprendizagem do aluno, construtor do conhecimento, e crie condições para que este se sinta desafiado, motivado a explorar, refletir e rever ideias, conceito e teorias, planejando suas aulas com o auxílio das novas tecnologias (SILVA, 2008, p. 36).

Assim, as aulas precisam ser bem planejadas, desenvolvidas e avaliadas para efetivar a aprendizagem do aluno, e não ser mero evento espontâneo e improvisado como acontece em muitas escolas hoje. A aprendizagem e ensino formam uma unidade, mas não são atividades que se confundem uma com a outra. A atividade cognitiva do discente é a base e o fundamento do ensino, e este dá direção e perspectiva para aquela atividade por meio dos conteúdos, problemas, métodos, procedimentos organizados pelo professor em situações didáticas específicas (SILVA, 2008). No entanto, o professor deve levar em consideração os vários tipos de saberes necessários para o desenvolvimento dos alunos, porque:

os conteúdos curriculares devem ser organizados no âmbito do enfoque globalizador e integrador, objetivando orientar o professor a sistematizar, ordenar e organizar sua intervenção educativa e suas atividades didáticas em razão da aprendizagem do aluno (VEIGA, 2008, p. 278).

Desse modo, compete aos professores a difícil tarefa de escolherem, sequenciarem, temporizarem e organizarem os conteúdos a ser desenvolvidos para o decorrer das aulas, tarefa esta bem complexa, pois, em sala de aula há diferentes níveis e tempo de aprendizagem de cada aluno. É preciso estabelecer uma reflexão conjunta (equipe pedagógica) sobre para que, e o que ensinar, pensando quais os objetivos e conteúdos a serem trabalhados com os alunos. Sequenciar os conteúdos implica propor uma distribuição temporal de como organizá-los entre si (VEIGA, 2008).

O papel dos docentes está em orientar e mediar às situações de aprendizagem, como por exemplo: pesquisar junto com os seus discentes, problematizar e desafiá-los pelo uso da tecnologia, haja vista que muitos deles já estão habituados a lidar diariamente com as ferramentas tecnológicas. Desse modo, é preciso criar um ambiente de ensino e aprendizagem instigante, que proporcione oportunidades a fim de que os alunos pesquisem e participem na sociedade com autonomia e criatividade (FARIA, 2001).

## **2 Técnicas, recursos e estratégias para o uso das novas tecnologias em sala de aula**

Para uma educação de qualidade é sempre necessária a autoavaliação dos processos educativos e nesse processo autoavaliativo, após encontrar possíveis falhas é preciso buscar formas alternativas para o incremento das atividades na escola. Com atividades mais próximas dos objetivos da escola e da educação com qualidade, há o aumento do entusiasmo dos docentes e dos discentes. Nada há que superar essa relação docente e discente, mas, pode ser complementada com os instrumentos tecnológicos, com a inserção de computadores, o uso dos televisores e vídeos. No entanto é válido mencionar que os usos das ferramentas tecnológicas devem ser de modo inteligente, criativo, que sirvam à construção conjunta do conhecimento.

Para tanto, é importante ter um ambiente de ensino e aprendizagem instigante, que proporcione oportunidades para que os alunos pesquisem e participem na sociedade com autonomia (FARIA, 2001).

## **2.1 O uso do computador e dos softwares**

Com o surgimento dos softwares para escritório, como as planilhas, editores de texto, apresentação de trabalhos, ou ainda, no rastro da microinformática colocaram instrumentos de simulação contábil e orçamentária nos escritórios dos executivos e dos diretores de pequenas e médias empresas. Programas de projeto auxiliado por computador (CAD) permitem testar a resistência de uma peça mecânica aos choques, ou então o efeito na paisagem de um prédio que ainda não foi construído (LÉVY, 1993.). Tudo isso ajudou a maioria das pessoas ao redor do mundo, desde as empresas até os usuários comuns.

Os cientistas de todas as disciplinas recorrem cada vez mais a simulações digitais para estudar fenômenos inacessíveis à experiência (nascimento do universo, evolução biológica ou demográfica) ou simplesmente para avaliar de forma menos custos ao interesse de novos modelos, mesmo quando a experimentação é possível. Programas de inteligência artificial podem ser considerados como simuladores de capacidades cognitivas humanas: visão, audição, raciocínio, etc (LÉVY, 1993, p. 74).

Diversos programas estão disponíveis no mercado para computadores, desde kits de simulação bastante avançados aos programas de desenvolvimento de outros softwares. Estes sistemas permitem modelar as situações complexas de produção industrial ou de transporte, fluxos financeiros, sistemas biológicos, redes de computadores, entre outras situações (LÉVY, 1993). As tecnologias avançaram grandemente e todos passaram a utilizar essas tecnologias no trabalho, na diversão e na educação.

Vem daí o desafio à educação, afinal, o computador é um dos recursos tecnológicos mais usados em sala de aula. Ele é uma ferramenta que intermedia a ação do professor e o aprender do aluno, é um auxiliar sempre disponível e muito útil quando bem utilizado. Para Nérici (1973), o computador pode ser utilizado de quatro formas diferentes: o primeiro é o **uso do computador como calculador**, com o objetivo de fazer cálculos; com ele o aluno pode por meio de alguns softwares calcularem a trajetória da Terra, calcularem também questões de matemática, etc. O segundo modo é o **uso do computador como simulador**, aqui, o computador pode simular os efeitos de aparelhos os mais diversos, fenômenos naturais e outros que podem auxiliar nos laboratórios de pesquisa. Porque ao invés de investir muito recurso com os laboratórios de pesquisas, o computador pode realizar ações tais como as reais, por meio de programas sofisticados. Isso não significa dispensar os laboratórios, mas os computadores passariam a substituir grande parte dos equipamentos gigantescos que ocupam espaços. O terceiro modo é o **uso do computador como dialogador**, pois, com um software o aluno pode dialogar com o computador, sendo esta conversar para instruir, transmitir conhecimentos, fazer perguntas e aplicando-as. E o quarto modo é o **uso do computador como banco de dados**, haja vista que por meio de um software o educando fornece as informações pedidas por este programa, e depois este fica guardado em um banco de dados.

Para conseguir tais efeitos ou realizar as tarefas com precisão e qualidade, o professor precisa fazer escolhas bem criteriosas dos softwares e dos sites que irá utilizar em sala de aula. Afinal, a simples transmissão e conteúdo realizado pelo computador e a Internet não possibilitam que o aluno crie, aprenda, produza e torne-se um bom cidadão. Nesse ínterim, a tecnologia facilita a transmissão do conteúdo, mas a função do professor é essencial, porque na escolha correta do software e utilização desses recursos para ajudar os alunos, ambos podem resolver problemas e realizar tarefas que exijam raciocínio e reflexão (FARIA, 2001).

Existem diversos tipos de softwares no mercado para que o professor possa escolher, dependendo dos objetivos da disciplina que ministra e o conteúdo que queira desenvolver, sem desconsiderar as características dos alunos e a proposta pedagógica da escola. Para Rosenau e Fialho (2008), os softwares educacionais são classificados em diversas modalidades: os **softwares de exercício e prática** são baseados no estímulo e na resposta, também tem uma versão eletrônica dos exercícios trabalhados em sala de aula; **softwares tutoriais** atuam como um tutor individual, visando o ensino com controle, no processo da aprendizagem; **softwares com jogos pedagógicos** direcionados às diversas áreas do conhecimento que chamam bastante atenção e o interesse dos indivíduos, pois os leva a aprender de forma divertida. Além disso, o computador pode apresentar possibilidades de reproduzir modelos de fenômenos do mundo real, como fazem os softwares de **simulações**.

Hoje no mercado da informática existe uma infinidade de softwares para diversas modalidades de ensino. Só é preciso que o professor estabeleça critérios para sua utilização, os quais devem estar atrelados aos objetivos que pretende atingir em um determinado conteúdo da sua disciplina, reitera-se Portanto, a escolha de um software não deve ser realizada somente em função de um modismo o que, eventualmente, pode privilegiar um ou outro programa, nesse sentido deve ser considerado o real significado que ele possui no processo de ensinar e aprender (SUZUKI; RAMPAZZO, 2009).

Convém ressaltar que por mais interessante e motivador que seja o uso do computador no processo ensino-aprendizagem, o professor é o mais capacitado para sanar as dúvidas que possam ocorrer em determinadas formas de uso desse meio de comunicação. Sendo assim, é importante que o professor tenha o conhecimento para utilizar o computador em sala de aula e a consciência e responsabilidade para agir como mentor, a fim de levar o discente a ler uma informação na Internet e obter o conhecimento (ROSENAU; FIALHO, 2008).

E para utilizar os recursos computacionais exige-se muito preparo e conhecimento dos professores e dos alunos, principalmente, no que se refere às ferramentas que serão utilizadas em sala de aula. A primeira atenção é saber se os alunos sabem utilizar o software escolhido, se não souberem será necessário capacitá-los para que possam ter domínio, e a segunda é preciso que o professor também tenha domínio pleno da ferramenta a ser utilizada em sala de aula e por último a escola tem que estar estruturada para trabalhar com os softwares escolhidos. Pois, acontece em muitos casos, que o software educacional escolhido, adquirido, não funciona nos computadores da escola, por motivos técnicos, de falta de infraestrutura escolar, etc.

## **2.2 Internet**

Atualmente, é muito difícil imaginar o mundo sem a internet. Ainda que sua popularização seja um fenômeno relativamente recente, ela modificou as relações sociais e de aprendizado de forma significativa e duradoura. A internet é um conjunto de redes de computadores interligados ao redor do mundo, compartilhando recursos de comunicação em comum (JUNIOR; SANCHEZ, 2011). A internet está explodindo como a mídia mais promissora desde o surgimento da televisão. Pela internet todos podem conversar com quem desejar e oferecer serviços; ela está sendo introduzida cada dia mais nas escolas, e mudando radicalmente a estrutura escolar (MORAN, 2008).

Para Moran (2008) pode-se encontrar na internet diversos materiais que podem auxiliar a escola e os professores a trabalharem melhor. Mas, é preciso estar atento, pois, ensinar utilizando a internet exige uma forte dose de atenção por parte dos docentes. Diante de tantas possibilidades de busca, a própria navegação se torna mais sedutora do que o necessário trabalho de interpretação, e muitas vezes os alunos acabam se dispersando. É nesse sentido que o professor e/ou a professora deve ficar atento ao ritmo de cada aluno no processo de aprender, como também deve ficar atento às suas formas pessoais de navegação. Isso significa que o

docente não deve impor ao discente como ele deve ou não proceder, afinal, com uma boa motivação sobre o conteúdo a ser pesquisado, sugerido, incentivado, não há motivos pelos quais os alunos venham a utilizar a internet de modo errôneo. Nessa trajetória, todos participam e aprendem conjuntamente.

Ainda de acordo com Moran (2008) a internet pode ser usada para aumentar as conexões linguísticas, geográficas e interpessoais do aluno, porque ele interage com inúmeros textos verbais, visuais, interativos. Nos textos verbais o aprendizado pode se dar pelas narrativas, descrições de personagens, notícias, etc. Por meio dos textos visuais podem fazer leituras de mundo, compreender outras formas de linguagem, interpretar charges, e outras funções. Nos vídeos podem compartilhar de informações, entender a linguagem do meio e a interação da imagem com os sons. Podem ter contatos com os mais variados textos, estudar metáforas, metonímias, ou outras figuras de linguagem; perceber as diferenças textuais e produzir textos, porque, dentre as possibilidades da internet temos a interação entre os internautas.

### **2.3 O uso da televisão e o vídeo**

Quando tratamos sobre as novas tecnologias em sala de aula, não só nos referimos aos computadores e a internet. Há também a televisão e o vídeo que se forem bem empregados em sala de aula podem enriquecer o conteúdo a ser exposto para os alunos. A televisão parte do concreto, do visível, do imediato, é um meio que toca todos os sentidos; estimula o corpo, a pele. Pela televisão sentimos, vivemos o outro, o mundo, nós mesmos (MORAN, 1995). Diante disto ela é um instrumento interessante para ajudar no ensino-aprendizagem, pois sensibiliza, aguça a audição e, ao mesmo tempo convida o espectador, em poucos instantes, a se encontrar preso em sua representação.

Para usar a televisão como instrumento de ensino faz-se necessário um planejamento responsável das aulas, com profissionais responsáveis e competentes. A televisão pode ser usada como um instrumento de ensino, para ajudar a promover cursos completos. Muitas faculdades e escolas já estão aderindo a esta maneira de trabalhar. Para Nérici: “a utilização da televisão é a de suplementação ou ilustração de uma aula, quando, a mesma, depois de realizada uma transmissão de televisão, confirma, ilustra ou mesmo amplia o que foi tratado” (p. 29, 1973). A televisão é uma base para o professor em determinados conteúdos que o mesmo tenha dificuldade na explicação.

Para Nérici (1973) as aulas com uso da televisão podem ser divididas em: **Exposição-demonstração**, aqui se trata de uma modalidade de aprontar/elaborar uma aula por televisão. À medida que o professor for expondo, deve ir mostrando ou demonstrando o assunto. **Entrevista**: esta é uma excelente modalidade para realizar uma aula por televisão, desde que o entrevistador tenha conhecimento do assunto e as perguntas orientadas pelo docente. **Representação**: é um modo interessante de se trabalhar com a televisão, porque podem ser trabalhadas todas as disciplinas de modo interdisciplinar atendendo à proposta curricular. Nesta modalidade são utilizados: filmes, *trailers*, vídeos didáticos. **Demonstração**: é acompanhada de explicações breves e precisas. Esta modalidade exige um pessoal competente para que possa ser realizada com habilidade em todos os sentidos, pois, a demonstração por televisão representa uma grande contribuição para o ensino. Tome-se um exemplo: a dissecação de um sapo. Todos estão em sala de aula; em fila dificilmente todos os alunos poderiam ver o que realmente acontecia; mas com a introdução da televisão educativa nas classes, todos poderiam visualizar a demonstração.

A televisão pode ser usada também como um recurso pedagógico para propor atividades críticas, criativas e variadas a partir, por exemplo, de um programa de TV exibido diariamente. Com essa mídia o professor pode discutir com os alunos assuntos que estão em destaques no

país e no mundo. Pode trabalhar também a gramática, as diversas formas de linguagens existentes, desenvolvendo assim, nos alunos, um senso crítico e participativo (FARIA, 2001).

No que concerne ao vídeo, esse meio não pode se apresentar apenas ao uso dos estudos das imagens, mas precisa possibilitar um ambiente de estudos, de pesquisa, a fim de que, os discentes aprendam o manejo da palavra, dos textos, dos discursos, das argumentações para se expressarem e debaterem, etc. O uso do vídeo em sala de aula sem planejamento e objetivo pode se tornar insignificante, o que acarreta o risco de se tornar desmotivador. Isso ocorre muitas vezes quando o vídeo é utilizado para ilustrar uma aula utilizando filmes, por exemplos. Algumas vezes o filme escolhido não está contextualizado com a disciplina, a linguagem não é própria para a faixa etária, o assunto não é interessante, a gravação não é boa, o tema não é acessível.

Mas, nem tudo são maravilhas quando se fala em introduzir as novas tecnologias nas escolas. Para um bom aproveitamento das ferramentas tecnológicas é necessário avaliar os pontos positivos e os negativos. Um dos pontos positivos mais interessantes ao se desenvolver as aulas com os recursos computacionais é a possibilidade das aulas serem presenciais, mas também à distância, mesmo não sendo uma escola que segue a modalidade de ensino a distância. Veja, atualmente, muitos professores recebem os trabalhos de seus alunos virtualmente, trocam mensagens entre si para ajudar na resolução de algum problema específico do conteúdo da disciplina, por exemplo, (FARIA, 2001). Com o uso da internet pode-se criar grupos de estudos; por meio dos jogos pode-se ver como as pessoas viviam na Idade Média; pode ensinar Física por meio de software de programação, ou seja, são inúmeras possibilidades que possibilitam ao aluno o conhecimento.

Mas, mesmo com a inserção das tecnologias nas salas de aulas, elas não garantem a efetivação da aprendizagem do educando, se não forem articuladas com os objetivos do conteúdo curricular da disciplina e acontecer o planejamento antecipado, o que acarretará no não aprendizado do aluno. Por isso é preciso estar atento também ao que pode parecer novo, na verdade, representar o retorno ao método tradicional de ensino, onde o aluno é só receptor do conteúdo e o professor mero transmissor do conhecimento (SILVA, 2008). Outro exemplo, ao usar o computador como um simples quadro-negro, ou quando se fica buscando nas páginas na internet sem saber o que procurar, ou o que utilizar. O despreparo e o não planejamento das aulas afasta o real intento das tecnologias como boas ferramentas à aprendizagem. Isso significa dizer que é preciso o preparo, apontar os objetivos, as justificativas para o uso, a fim de não gerar desmotivação por parte dos alunos. De acordo com Faria (2001) a falta desses elementos preparatórios não gera motivação e nem explora todo o potencial do computador, porque se não acontecer com planejamento, só será alterado o suporte, do quadro-negro para uma televisão, ou computador, ou slides do programa PowerPoint. Aí voltamos ao método: o aluno copia, ouve o professor, sem nenhuma interação com o objeto de estudo.

## **CONCLUSÃO**

Para concluir, Assmann (1998 *apud* Faria, 2001, p.67) cita que: “A educação só alcançará a qualidade desejável quando gerar experiências de aprendizagem, criatividade para construir conhecimentos e habilidades para saber acessar fontes de informação sobre os mais variados assuntos”.

Nesse sentido, é preciso encontrar o equilíbrio entre o uso das tecnologias e o uso da mente humana, tendo em conta que o excesso de informações também é prejudicial ao processo ensino-aprendizagem. Sabe-se que, com muitos dados, aparatos digitais, informações por todos os lados, também acarretam problemas de assimilação. Assim é preciso o meio termo, tendo em conta que as ferramentas digitais não podem substituir a condição humana de pensar, elas são em grande parte instrumentos meios para tal finalidade. É nessa direção que o professor

deve ser constantemente preparado, porque ele é o mediador entre o corpo pensante e as máquinas. Afinal, nessa sociedade digital em que vivemos, o professor deve estar preparado para capacitar seus alunos a fim de desenvolverem suas competências para solucionarem os mais complexos problemas que possam se deparar; evidente que não todos, mas aqueles que exigem a competência e habilidade de ler o mundo por meio das mais variadas linguagens que o permeia. Para isso é necessário insistimos ao longo do trabalho na necessidade do planejamento das aulas com o uso das tecnologias, para que possam atingir os efeitos desejados.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN *apud* FARIA, Elaine Turk. In ENRICONE, Délcia (org). **Ser professor**. 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

CHAVES, Eduardo O. C. **A tecnologia e a educação**. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Tecnologia/chaves-tecnologia.pdf>> Acesso em: 21 mai. 2014.

FARIA, Elaine Turk. (org). **Ser professor**. 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

JUNIOR, Vanderlei Freitas; SANCHEZ, Sandra Barros. **Interdisciplinaridade na prática**: a disciplina de informática na formação do técnico em agropecuária frente aos arranjos produtivos locais. Jacinto Machado: Opção, 2011.

MARTINEZ, Albertina Mitjás. (org). **Aula**: Gênese dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 2, p.27-35, jan./abr. 1995.

\_\_\_\_\_. **Como utilizar a internet na educação**. Publicado em Educacional. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/internet/htm>>. Acesso em: 15 de maio 2008. In: SUZUKI, Juliana Telles Faria; RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis Rampazzo. **Tecnologias em educação**: pedagogia. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

NÉRICI, Imídeo G. **Educação e tecnologia**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

PETRAGLIA, Ezabel. (org). **Os sete saberes necessários à Educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ROSENAU, Luciana dos Santos; FIALHO, Neusa Nogueira. **Didática e avaliação da aprendizagem em química**. Curitiba: Ibplex, 2008.

SILVA, Adileuza Fernades da. (org). **Aula**: Gênese dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

SUZUKI, Juliana Telles Faria; RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis Rampazzo. **Tecnologias em educação**: pedagogia. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Aula**: Gênese dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

## ORGANIZADORES

### **APARECIDA LUZIA ALZIRA ZUIN**

Pós-Doutora em Direito, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Área de concentração: Direito da Cidade; Linha de pesquisa: Políticas Públicas Urbanas. Pós-Doutora em Estudos Culturais, pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea (PACC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Pesquisadora Associada e supervisora de pós-doutorado no PACC-UFRJ. Doutora e Mestra em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora DE-Adjunta III, da Fundação Universidade Federal de Rondônia -UNIR-, onde exerceu os cargos de Direção de Câmpus; Chefia de Gabinete e Pró-Reitoria de Administração e Gestão de Pessoas. Prof<sup>ª</sup>. do Mestrado em Educação-UNIR (disc: Educação, Comunicação e Mediação); Coordenadora de Pesquisa do Depto. de Ciências Jurídicas. Possui graduação Licenciatura em Economia e Mercado; Graduação em Letras. Consultora *Ad-hoc* CAPES - na área de Comunicação. Líder do Grupo de Estudos Semióticos em Jornalismo - GESJOR/UNIR. Líder do Centro de Estudos e Pesquisas Jurídicas da Amazônia - CEJAM/UNIR. Filiada à Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE; à Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura - ABCIBER. Filiada ao Conselho Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Direito - CONPEDI. Membro do Grupo de Pesquisa MEDIAÇÃO - Comunicação e Semiótica, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Membro do Núcleo de Pesquisas em Semiótica da Amazônia -NUPS/UFRR. Pesquisadora atuando, principalmente, nas seguintes áreas: Comunicação e Semiótica Cultura Contemporânea; Semiótica Jurídica; Mídia, Redes Sociais (esfera pública e esfera privada na Internet); Direito da Cidade (Políticas Públicas Urbanas); Educação (Espaço Social, Gestão, Estado e Ações Afirmativas); Comunicação socioambiental (Cidades Sustentáveis, consumo de alimentos, mercado).

### **ANTONIO ROBERTO CHIACHIRI FILHO**

Doutor e Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é vice-diretor e professor titular da Faculdade de Comunicação Social Casper Líbero, graduação e pós-graduação é professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no curso de Semiótica psicanalítica (COGEAE). Pesquisador convidado do ACTE/CRICC - Centre de Recherche Images Culture et Cognition - Université Paris 1 - França <http://www.institut-acte.cnrs.fr/semiotics/equipe/> . Membro do CIEP - Centro internacional de estudos peirceanos (Diretor Executivo e coordenador do grupo de estudos- Imagem) do programa de pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUCSP. Membro da ABES - Associação Brasileira de Estudos Semióticos. Membro do Comitê Executivo Brasileiro da International Association for Semiotic Studies/Association Internationale de Sémiotique (IASS/AIS). Membro da International Association of Visual Semiotics/Association Internationale de Sémiotique Visuelle (IAVS/AISV). Membro da Associação Francesa de Semiótica (AFS)- Atua principalmente nos seguintes temas: semiótica, comunicação, publicidade, e Peirce, sugestão na publicidade, comunicação publicidade, imagens gastronômicas. Semioticista prestando serviços de análises semióticas para institutos de pesquisas. Participação em congressos nacionais e internacionais. Autor dos livros: A estratégia de sugestão na publicidade: uma análise Semiótica. / O poder sugestivo da publicidade: uma análise Semiótica (Premiado pelo Jornal de Comércio de Porto Alegre e Caixa RS como o melhor livro de publicidade e propaganda do ano 2010)

### **JOSÉ LUCAS PEDREIRA BUENO**

Doutor e Mestre em Engenharia de Produção pela UFSC. Professor-pesquisador da área de Formação de professores; Tecnologia educacional; Tecnologias aplicadas à educação;

Educação a distância; Letramento e inclusão digital e Cultura, mídia e educação. Licenciado em Letras (Português e Inglês) e Especialista em Língua Portuguesa pela UEMG. Graduado em Gestão da Tecnologia da Informação pela Unisul. Professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia e leciona no curso de Pedagogia; no Programa de Pós-Graduação em Educação; no Programa de Pós-Graduação em História e Estudos Culturais. Atuou como coordenador de educação a distância da Faculdade São Lucas; diretor de educação a distância do IFRO e editor da Editora EDUFRO. Atuou como coordenador de tutoria do curso de Pedagogia a distância - UAB. Atuou como consultor para o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para execução de trabalhos de planejamento em informática na educação em 2004, na Venezuela. Teve projeto de pesquisa aprovado pelo Edital Universal/2010/CNPq. Reelaborou o projeto do Mestrado Profissional em Educação Escolar que foi aprovado pela Capes em 2013 para a UNIR. Na UNIR atua como coordenador-adjunto do Prodocência; coordenador-adjunto do PNAIC; coordenador do Laboratório de Mídia-Educação; coordenador do Mestrado Profissional em Educação Escolar; Líder do Grupo de Pesquisa EDUCA. Atua como consultor do MEC e membro do Grupo de Apoio Pedagógico na formulação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF).

### **JURACY MACHADO PACÍFICO**

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/2010), Mestre em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo (USP/2000) e graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR/1996). Atualmente é Professora Adjunta II da Fundação Universidade Federal de Rondônia, atuando no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Mestrado Acadêmico (MAPSI) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado Profissional (MEPE), do qual é também coordenador-adjunta. Além destes programas, coordena o Curso de Pós-Graduação (lato sensu) em Docência na Educação Infantil (UNIR/UNDIME/MEC) e é Coordenadora Geral do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação infantil, alfabetização e formação de docente, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil; políticas públicas; formação docente; alfabetização; gênero e educação. Atualmente é membro associada da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

### **MARIA CRISTINA BORGES DA SILVA**

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Ciências Agrárias pela Universidade Federal do Paraná. Possui graduação em Geografia, licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal do Paraná - Especialização em Espaço, Sociedade e Meio Ambiente, pelo IBEPEX. Desde 2002 é professora adjunta da Universidade Tuiuti do Paraná. Tem experiência nas áreas de Geografia e da Pedagogia, com ênfase em Educação Socioambiental, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Ambiental, Educação Socioespacial e Educação do Campo, análise ambiental - políticas públicas, meio ambiente - fragilidade - risco ambiental, gestão ambiental, e práticas pedagógicas. Integra o grupo de Pesquisa do Observatório da Educação do Campo, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, na linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e elementos articuladores. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais - NEPE - do curso de Pedagogia, desde o ano de 2004 até a presente data. Coordena o projeto de extensão permanente "Educação, Meio Ambiente e Cultura" - EMAC -, registrado na Coordenadoria de Extensão da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, com início no ano de 2004, até a presente data.

## **AUTORES**

### **PROF. DR. JOSÉ LUIZ AIDAR PRADO**

Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Possui graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1988), graduação em Engenharia Civil pela Universidade de São Paulo (1978), mestrado em Engenharia Civil pela Universidade de São Paulo (1988). Atualmente é professor assistente doutor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É editor da revista Galaxia. Coordenou o projeto de pesquisa A invenção do Outro na mídia semanal - construção de um banco de dados hipermediático e "Regimes de visibilidade em revistas" (site do grupo de pesquisa em [www.pucsp.br/pos/cos/umdiasetdias](http://www.pucsp.br/pos/cos/umdiasetdias)). Atua na área de Comunicação, com ênfase em Teoria da Comunicação, Estudos Discursivos de Mídia, Políticas do acontecimento e Comunicação e psicanálise. Em seu currículo Lattes os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: Comunicação, Discurso, Globalização, teoria da comunicação, Crítica, mídia, jornalismo, mídia semanal, Política e Semiótica. Publicou, além dos DVDs, os livros "Habermas com Lacan" e "Convocações biopolíticas dos dispositivos midiáticos", além de coletâneas e artigos científicos.

### **PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup> VÂNIA SICILIANO AIETA**

Doutora em Direito Constitucional pela PUC-SP (2003), Mestrado em Teoria Geral do Estado e Direito Constitucional pela PUC-Rio (1997). Graduação em Direito pela UERJ (1991). Juspolitóloga e advogada especializada em Direito Eleitoral, é Professora Adjunta da Faculdade de Direito da UERJ, aprovada em primeiro lugar em concurso de provas e títulos. Pós-Doutorado em Direito Constitucional pela PUC-Rio (2014) em conclusão. Líder dos grupos de pesquisa no CNPQ Observatório do Direito Eleitoral, Hermenêutica Constitucional e Análise Transacional e Políticas Públicas e Direito da Infraestrutura; bem como do grupo de pesquisa internacional CONSTITUTIONAL DIMENSIONS OF POLITICAL PARTIES AND POLITICAL RIGHTS. Presidente da Escola Superior de Direito Eleitoral (ESDEL). Editora da Revista BALLOT, especializada em Direito Eleitoral Internacional. Além da Faculdade de Direito da UERJ, leciona na Escola da Magistratura, na Escola Judiciária Eleitoral, na Universidade Veiga de Almeida, na UNILASALLE e no Instituto de Direito da PUC-Rio.

### **PROF. DR. CLAUDIO MANOEL DE CARVALHO CORREIA**

Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP e Mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro / UERJ. Professor Adjunto da Universidade Federal de Sergipe / UFS. Possui estágios de pesquisa na área da Filosofia da Linguagem em nível de graduação e de pós-graduação no GEP - Grupo de Estudos Peirceanos da Universidad de Navarra - Espanha. Foi orientando de Lucia Santaella no Doutorado e de Eulalia Fernandes no mestrado. Recebeu 3 prêmios e/ou homenagens. Atua na área da Semiótica, a Ciência Geral dos Signos, e suas relações com o desenvolvimento cognitivo e linguístico.

### **PROF. DR. SEBASTIÃO ARAÚJO NERY**

Doutor em Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013). Possui graduação em Direito pela Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1979), especialização em Direito Público pela Universidade Federal de Rondônia (2000), mestrado em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Atualmente é Professor Efetivo da Universidade Federal de Rondônia. Tem experiência na área de Direito. Atuando principalmente nos seguintes temas: adolescente, criança, direitos fundamentais.

**PROF. DR. RODRIGO ANTUNES MORAIS**

Doutor em Tecnologias da Inteligência e Design Digital pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Comunicação na Contemporaneidade pela Faculdade Cásper Líbero. Pós-graduado em Marketing e Comunicação Publicitária pela Faculdade Cásper Líbero. Graduado em Design Gráfico pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Com experiência na área de comunicação, com ênfase em criação publicitária, criatividade e semiótica e com apresentação de trabalhos acadêmicos em diversos congressos nacionais e internacionais. Atualmente professor de criatividade e criação publicitária na graduação da Faculdade Cásper Líbero, já tendo atuado nas disciplinas de semiótica, direção de arte em publicidade e propaganda, comunicação visual, produção gráfica, computação gráfica e editoração gráfica na graduação e pós-graduação de outras universidades. Integrante dos grupos de pesquisa "Imagem e Inserção Social: Processos e Produtos Midiáticos" e "Tecnologias Digitais: Tempo e Linguagem", ambos ligados ao programa de mestrado da Faculdade Cásper Líbero. Membro das seguintes associações: International Association of Semiotics (IASS/AIS), International Association of Visual Semiotics (IAVS/AISV) e Association Française de Sémiotique (AFS).

**PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. VANUSA EMÍLIA BORGES**

Mestra em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2016). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná (2013). Atualmente é professora da Fundação de Asseio e Conservação do Estado do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, rmc, políticas públicas, educação popular e territórios.

**PROFA. Ma. ANDRÉIA MACIEL DA SILVA**

Mestrado-profissionalizante em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (2016). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia. Tem experiência na área de Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de informática, Rede social, Facebook, Ambiente Virtual de Aprendizagem. Possui graduação em Pedagogia-Séries iniciais pela Universidade Norte do Paraná(2009), graduação em Desenvolvimento de sistemas de informação pela Faculdades Integradas de Cacoal(2005), especialização em PREFOPE-Prog. Especial de Form. Pedag. de docentes pela Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal(2010), especialização em Tecnologias e Educação a Distância pela Universidade Cidade de São Paulo(2011), especialização em metodologia e didática do ensino superior pela Faculdades Integradas de Cacoal(2009).

**PROF<sup>a</sup>. Ma. ANDREIA DOS SANTOS OLIVEIRA**

Mestra em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (2015). Possui graduação em Letras/Português e Literaturas- Faculdades Integradas de Cacoal (2004), pós-graduada em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua e Literatura(FAROL), atualmente é professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Rondônia, campus Ariquemes, onde além de atuar em sala de aula coordena projetos de pesquisa e extensão na área de leitura e literatura infantil. É integrante dos Grupos de Pesquisas Pesquisa Ação em Educação (GPAE) e Produção Sustentável na Região Amazônica, ambos do Instituto Federal de Rondônia.

**Prof<sup>a</sup>. Ma. ALINE KHOURY**

Doutoranda da University of Cambridge (Inglaterra) em Desenvolvimento Social / Development Studies (2015-18), com pesquisa em políticas migratórias e inclusão de

imigrantes no mercado de trabalho. Mestre em Ciências Sociais e Desenvolvimento pela Université Paris V - Faculté de la Sorbonne (França) com dissertação sobre políticas culturais para patrimônio imaterial. Laureada com a Bolsa de Excelência Eiffel do Ministério de Relações Exteriores da França para o Master, posteriormente reconhecido como título de Mestrado pela FFLCH-USP. Bacharela em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo - USP (FFLCH) e em Comunicação Social - Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Vencedora do Prêmio TOYP - The Outstanding Young Persons da associação JCI para jovens líderes de destaque na assistência social. Possui experiências acadêmicas e profissionais nas áreas de imigração, inclusão social, políticas públicas e produção cultural.

**PROF<sup>a</sup>. Ma. LARISSA ZUIM MATARÉSIO**

Mestra pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como bolsista da CAPES. Graduada em Letras licenciatura, habilitação Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Rondônia. Graduada em Comunicação Social/Jornalismo pela Faculdade Interamericana de Porto Velho. Assistente editorial da Revista Galáxia do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica - COS/PUC/SP (Qualis A2) entre 2014 e 2016. Assessorou a coordenação do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) em Rondônia, como bolsista da Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Atua como Editora do site de notícias G1/Rondônia. Atuou como repórter jornalística no site de notícias G1/Rondônia. Exerceu função de estagiária na Empresa 3MAIS Comunicação Ltda. Foi assistente de editoração na C2 Comunicação Ltda (Academia Editoria). Membro do Grupo de Pesquisa 1 dia, 7 dias do COS/PUC/SP. Vice-líder do Grupo de Estudos Semióticos em Jornalismo - GESJOR/UNIR. Pesquisadora na área de Comunicação e Semiótica, atuando principalmente nos seguintes temas: comunicação, didática, cidadania, educação, semiótica. Atualmente é professora do curso de Jornalismo da UNIRON-RO.

**Profa. Ma. ALINE PERROTTI**

Mestre pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como bolsista do CNPq, na linha de análise do signo e significação nas mídias. Dedicou-se de 2014 a 2016, também, ao estudo das práticas de vida na cidade em São Paulo expressas nas produções audiovisuais, pelo Centro de Pesquisas Sociosemióticas (CPS) e, atualmente, estuda questões de imigração e política no mesmo grupo. Possui graduação em Comunicação Social com habilitação em Cinema pela Fundação Armando Álvares Penteado - FAAP (2009). Atuou na área de audiovisual durante três anos como Assistente de Câmera, Assistente de Produção e Editora de Vídeo e Legendas. Tem experiência nas áreas de Comunicação Social e de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando há sete anos como docente de linguística e gramática da língua inglesa. Pesquisadora na área de Comunicação e Semiótica dos seguintes temas: mídias, sociedade, política e análise do discurso. Assistência pedagógica no site EAD Planet.

**Prof. Ms. DARIO DE BARROS VEDANA**

Mestre em Comunicação com foco em Tecnologias Digitais e Educação (2015) e graduação em Jornalismo (2005), pela Faculdade Cásper Líbero, com pós-graduação em Gestão de Marketing - CMM Certificate in Marketing Management (2009), pelo Insper Ibmec São Paulo e especialização em E-commerce (2014), pela Faculdade de Tecnologia Impacta. Atualmente, é Professor no Curso de Pós-graduação dos cursos de Gestão do Design e Design Digital e Novas Mídias no Centro Universitário Belas Artes, Sócio da Clinton Education e Fundador da Inovando Mais Soluções de Marketing e Educação. É um dos criadores do QEMP (ferramenta que mede o Quociente Empreendedor) e pesquisador nos temas de Empreendedorismo,

Marketing, Comunicação e Educação Online. Tem experiência e atuação profissional nas áreas de Marketing e Gestão de Marcas, Design de Negócios e Desenvolvimento de Startups, Treinamento e Comunicação Digital. Foi gerente de marketing da FAPCOM (Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação) por quatro anos e atuou em empresas, como: Unibanco, FSB Comunicações e Bristol Myers-Squibb. É palestrante e professor convidado para treinamentos corporativos e cursos com foco em Design, Marketing, Comunicação Integrada, Assessoria de Imprensa, Marketing Digital, Liderança e Empreendedorismo para empresas, sindicatos (Jornalistas SP e ABECAM), instituições de ensino (SEPAC/Paulinas, Escola São Paulo, Endeavor, Clinton Education).

**Profa. ADRIANA CORDEIRO DE DEUS**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondônia- UNIR. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (2009). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Canto. Pós-graduação Lato sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade da Amazônia -FAMA (2012). Pós-graduação Lato sensu em Metodologia e Didática no Ensino Superior pela Unesc- Vilhena (2014).

**Profa. ADRIANA LÚCIA DE OLIVEIRA**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia. É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia, campus de Ji-Paraná (2012). É especialista em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar pela Faculdade de Santo André. Atuou como formadora no Programa de Pós-Graduação (Lato Sensu) em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal de Rondônia.

**Profa. ANA LUIZA COELHO FERREIRA PINHAL**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (2013). cursando graduação em Direito, no Departamento de Ciências Jurídicas da Universidade Federal de Rondônia.

**Profa. DANIELA TISSUYA SILVA TÓDA**

Mestranda do Programa Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Possui graduação em Sistemas de Informação pelo Instituto Luterano de Ensino Superior de Porto Velho (2008) e especialização em Formação Docente para Atuação em EAD. Atualmente é docente da Faculdade de Tecnologia São Mateus (FATESM) e assessora da Diretoria de Ensino do Centro Universitário São Lucas (UNISL). Tem experiência na área de Sistemas de Informação, atuando principalmente nos seguintes temas: Tecnologia da Informação e Comunicação, Ambiente Virtual de Aprendizagem, Ensino a Distância, Semipresencial, e Avaliação da Aprendizagem. Membro do Grupo de Trabalho de Avaliação da Aprendizagem desde 08/2012 e membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Faculdade São Lucas desde 2014.

**Profa. LUZIA DORADO GUILHERME**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondônia -UNIR- É professora da Educação Básica na rede pública de ensino desde 1999. Especialização em Inspeção Escolar (2010) pela - FIJ - Faculdades Integradas de Jacarepaguá; Pós-Graduação em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar com Ênfase em Psicologia Educacional (2009) pela FAROL-Faculdade de Rolim de Moura, Graduada em Normal Superior com Complementação de Estudos e Licenciada em Pedagogia,(2008) pela Universidade do Tocantins (2005-2008). Tem

experiência como Docente e Supervisora Escolar - assistindo os programas de formação continuada aos professores alfabetizadores - PNAIC- e supervisora dos Programas Acelera Brasil e Se Liga do Instituto Ayrton Senna.

### **PEDRO VERÍSSIMO FERNANDES**

Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP e membro do Grupo de Pesquisa 1 dia, 7 dias, da mesma instituição. Graduado em Comunicação Social pela Faculdade Cásper Líbero, onde participou do Observatório de Mídia do Centro Interdisciplinar de Pesquisa (CIP), com o trabalho "Eleições de 2010 e Redes Sociais", e concluiu o curso com a monografia "Comunicação e Economia na ditadura civil-militar - Estratégias de convencimento e legitimação". Trabalhos desempenhados na Editora Confiança (CartaCapital, Carta na Escola e Carta Fundamental) planejando e organizando eventos. Para a Abril Educação trabalhou em revisões didáticas dos livros das editoras Ática e Scipione (pertencentes a Abril) e preparação de aula "Imagem como fonte histórica? para curso a distância da mesma editora. Atualmente desempenha função de jornalista na Prefeitura de Santo André.

### **RANIERI BRAGA DOS SANTOS**

Mestrando no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Possui graduação em Sistemas de Informação pelo Instituto Luterano de Ensino Superior ULBRA (2011). Atualmente é professor de ensino superior das Faculdades Integradas Aparício Carvalho - FIMCA e Metropolitana. Atua também como Analista de TI na Prefeitura Municipal de Porto Velho. Tem experiência na área de tecnologia da informação e ciências da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: redes de computadores, administração privada e gestão da educação. Mestrando em Educação pelo PPGE/UNIR desde o presente ano.

Tratar sobre os Processos Comunicativos, Educação e Linguagens é uma tarefa importante para os dias atuais, principalmente, após o advento da internet. Hoje, os saberes que incidem sobre a leitura e a escrita, no suporte papel, passaram ao suporte tecnológico computacional, e por isso, as exigências contemporâneas são maiores e mais perspicazes, porque esses saberes transcendem algumas práticas antigas. Da escrita no papel, as pessoas passaram a se interagir e/ou se comunicar por meio das redes sociais, dos celulares, televisão, rádio etc. E, para atender a todos esses media, aqueles que lidam com os processos comunicativos e a educação também precisaram acompanhar e utilizar suas linguagens específicas.

A partir daí, exigiram-se outras significações sobre a prática de se comunicar. Também a concepção de comunicação e informação passou por mudanças, haja vista os paradigmas remode-ladores das relações sociais, econômicas, geográficas, culturais, tendo em conta que no contexto globalizado, os meios de comunicação se agregaram, e em conjunto, expandiram o que comumente é conhecido por mídia, media, medium.

O processo comunicativo atualmente mais ensejado pela emergência cibercultural certamente acarretou significativas mudanças nas relações mencionadas, porque no âmbito socioeconômico o que passou a ser levado em conta é o preço da informação, independentemente da condição comunicativa que a mídia exerce. Sobre essa afirmação são relevantes as reflexões, considerando as implicações que o surgimento do informacionalismo representa na esfera social. O informacionalismo, embora faça parte do processo comunicativo, não se encerra em si mesmo, e isso significa dizer que a informação deve fazer parte da comunicação, mas não deve ser alicerçada nos parâmetros econômicos. A informação deve, assim como as práticas midiáticas, transcender os sujeitos à ação comunicativa, cujo objetivo é o conhecimento para a transformação social e não a alienação e a manipulação. A sociedade que não reflete essa condição está condenada a perder a sua identidade, haja vista que manipulados não pensam, não refletem, tampouco transformam o mundo da vida.

Com tais reflexões, organizamos este livro, porque acreditamos ser necessário, também, refletir sobre a influência das tecnologias digitais na Educação à formação das pessoas, na tentativa de auxiliar ao diálogo, mesmo diante dos avanços e das muitas possibilidades de contato, com fóruns de discussão, chats de texto, vídeos e áudios, webinars, e-mails. É nesse sentido que Paulo Freire conduzia seu pensamento para a esfera da educação, explicitando que educação é comunicação, na medida em que a comunicação é um elemento fundamental, pois é ela que transforma seres humanos em sujeitos da história. Freire estabelece a relação entre comunicação e educação, já que uma depende da outra para a construção com+partilhada do conhecimento, e o conhecimento, ao ser mediado por relações dialéticas entre os homens e o mundo, introduz o sujeito na realidade vivida.

## OS ORGANIZADORES