



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**LILIAN BARTIRA SANTOS SILVA**

**DA ESCOLA PARA AS TELAS: NARRATIVAS MUDIÁTICAS  
ESTUDANTIS E O DIREITO À COMUNICAÇÃO**

**SALVADOR**

**2023**

**LILIAN BARTIRA SANTOS SILVA**

**DA ESCOLA PARA AS TELAS: NARRATIVAS  
MIDIÁTICAS ESTUDANTIS E O DIREITO À  
COMUNICAÇÃO**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora.

Orientador: Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto

Coorientador: Prof. Dr. Edgard Patrício de Almeida Filho

**SALVADOR**

**2023**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Lilian Bartira Santos.

Da escola para as telas [recurso eletrônico] : narrativas midiáticas estudantis e o direito à comunicação / Lilian Bartira Santos Silva. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientador: Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto.

Coorientador: Prof. Dr. Edgard Patrício de Almeida Filho.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Escolas públicas. 2. Comunicação - Aspectos sociais. 3. Direitos sociais. 4. Narrativas digitais. 5. Mídia - Educação. 6. Tecnologia digital. I. Pretto, Nelson De Luca. II. Almeida Filho, Edgard Patrício de. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 371.01 - 23. ed.



Universidade Federal da Bahia


PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 21/09/2023 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, da candidata LILIAN BARTIRA SANTOS SILVA, de matrícula 2019107570, intitulada “Da escola para as telas: narrativas midiáticas estudantis e o direito à comunicação”. Às 09:00 h. do citado dia, na sala <https://conferenciaweb.rnp.br/ufba/gecfaced> do sistema de Conferência Web da RNP e no auditório I da Faced, foi aberta a sessão pelo presidente da banca examinadora Prof. Dr. NELSON DE LUCA PRETTO que apresentou os outros membros da banca: Profª. VERONICA SOFIA FICOSECO, Profª. Dra. KELLY LUDKIEWICZ ALVES, Prof. Dr. GUSTAVO DA ROCHA JARDIM, P r o f . D r . GIOVANDRO MARCOS FERREIRA e Prof. Dr. EDGARD PATRÍCIO DE ALMEIDA FILHO (co-orientador). Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo presidente que passou a palavra à examinada para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pela candidata, tendo a banca examinadora APROVADO o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, foi dada a palavra à doutora recém aprovada para suas considerações finais. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

  
Dr. GUSTAVO DA ROCHA JARDIM, UFMG  
Examinador Externo à Instituição

Dr. EDGARD PATRÍCIO DE ALMEIDA FILHO, UFPA  
Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente  
gov.br EDGARD PATRICIO DE ALMEIDA FILHO  
Data: 26/09/2023 18:29:29-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

  
VERONICA SOFIA FICOSECO, UFBA  
Examinadora Interna

Dra. KELLY LUDKIEWICZ ALVES, UFBA  
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente  
gov.br KELLY LUDKIEWICZ ALVES  
Data: 25/09/2023 13:46:03-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. GIOVANDRO MARCOS FERREIRA  
Examinadora externa

Documento assinado digitalmente  
gov.br GIOVANDRO MARCUS FERREIRA  
Data: 26/09/2023 18:05:40-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. NELSON DE LUCA PRETTO, UFBA  
Presidente

Documento assinado digitalmente  
gov.br NELSON DE LUCA PRETTO  
Data: 26/09/2023 18:46:37-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

LILIAN BARTIRA SANTOS SILVA  
Doutoranda

Documento assinado digitalmente  
gov.br LILIAN BARTIRA SANTOS SILVA  
Data: 27/09/2023 22:02:25-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dedico esta tese a todas(os/es) as(os/es) Silvas que, mesmo com seus  
pés na senzala, ousaram ser doutoras(es)

## **Agradecimentos**

Ao Deus da minha fé, que me viu doutora num *kairós* que só agora me foi possível acessar.

À minha família: Meus pais, José Carlos e Gileade, por todo amor, amparo e coragem quando eu já não mais acreditava que pudesse existir um futuro para mim. Pela fé, eles viram esse momento quando eu ainda relutava para fazer a inscrição; meus irmãos amados, Carol e Benigno, parceiros de toda a vida, vocês são parte de tudo o que sou e meu refúgio em todos os momentos; minha cunhada Manu, por todo o carinho e atenção; meu cunhado Valdemar, pela admiração silenciosa; e meus sobrinhos, que arrebatam meu coração todas as vezes que me chamam de tia, que compartilham seu carinho e sorriem para mim com toda e mais genuína sinceridade. Eu amo vocês com verdade e intensidade.

Aos amigos Mona e Mugre, pessoas queridas que me acolheram em Salvador, me deram um lar temporário e toda a segurança necessária para que eu pudesse iniciar essa trajetória sem maiores dificuldades.

À minha segunda família, nada tradicional: Latines do meu coração, de diferentes cantos da América Latina vocês chegaram para me mostrar que “la vida es cambio” e que tudo podia ser lindo e diferente. Vocês escolheram, por graça, me salvar de mim mesma. Desde então, passei a estar sempre acompanhada, experimentando baleadas, arepas, guacamole, gallo pinto, tres leches, dulce de leche argentino e tantas outras delícias. Nessa quase meia década juntos, por meio da partilha de nossas histórias pessoais, fomos tecendo um elo poderoso de solidariedade, afeto e respeito. Daqui de pertinho, da Argentina, conheci o espírito hippie viajero e a liberdade da minha amiga Lucila; de Honduras, o cuidado e solicitude de Cinthia, uma mulher belíssima e tão dramática quanto a Paola Bracho; da Venezuela, a coragem e a sensibilidade de um homem que, mesmo com duras imposições da vida, não tem se deixado embrutecer. Você é um exemplo, eu te admiro Rafael; da Costa Rica, recebi porções de cura de um coração profundo, atento e compreensivo com as dores da alma, David é acalanto, ciúme (ops!) e amor desmedido; da Nicarágua, ganhei mais um irmão caçula, que me acompanha desde as peraltices mais impensáveis para maiores de idade até os papos mais densos acompanhados de várias italianinhas de café; de Salvador, as mulheres mais retadas que conheci: Carla e Jaque. Parceiras, conselheiras carinhosas, irmãs baianas com quem aprendi que o caminho é sempre um só: seguir em frente, sempre; de Ubaitaba, o

abraço magricela, o tom ácido, a perspicácia e o sangue cigano de alguém que não se permitiu ser menos do que era, você estará sempre presente, Danillo.

A Rafa Sampaio, meu companheiro, que chegou no meio do caminho e, com toda a paciência e cantoria de músicas lindas, foi tornando mais brandas as difíceis fases da pesquisa. Obrigada por me ouvir chorar nos momentos críticos. Você também é parte de tudo isso.

Ao meu orientador Nelson Pretto, que para além da pesquisa, me fez atinar a veia jornalística há tempos adormecida. Todo o meu carinho e agradecimento pelas aprendizagens e preocupação em todo o período do doutorado: como você está, e mainha? Está gostando de morar aí no Santa Madalena? Se precisar de alguma coisa é só falar, tá? Essas perguntas revelam o seu coração, profe. Obrigada!

Ao meu coorientador Edgar Patrício, que não hesitou em topar seguir viagem comigo após a experiência de orientação no mestrado. Obrigada pelo apoio e presença sempre atenciosa comigo.

Ao GEC, o grupo de pesquisa mais polêmico contemporâneo que eu poderia ter ingressado. Sigo aprendendo e crescendo com vocês.

À UFBA e FACED, pelo comprometimento com o fortalecimento da educação pública, gratuita e de qualidade, e Capes, pelo apoio e incentivo à pesquisa brasileira.

## Resumo

O contexto de cerceamento e violação de direitos em que o Brasil está inserido é um marcador importante para fomentar discussões que proponham a garantia do direito à comunicação, sobretudo, a partir do diálogo entre instituições públicas. Num país acentuadamente caracterizado por monopólios comunicacionais privados, pensar possibilidades de políticas públicas de comunicação em diálogo com a escola pública torna-se premente. Nesse sentido, defendemos a tese de que a escola pública, agregadora das maiorias invisibilizadas, em conexão com a comunicação pública, pode potencializar exercícios importantes de garantia do direito à comunicação. Com o objetivo de compreender as potencialidades das narrativas midiáticas estudantis, veiculadas em espaços de comunicação pública, buscamos identificar as matérias significantes presentes nas narrativas do Programa Intervalo, elaborado pela TV Anísio Teixeira e veiculado na TVE da Bahia, entre 2014 e 2015, a fim de verificar o que expressam e comunicam essas narrativas e para quais realidades macro e micro elas apontam. Por ser um lugar significativo de encontro das camadas populares, correlatamente, a escola pública pode ser também o espaço estratégico para a promoção de experiências educativas e culturais que possibilitem não somente reflexões, mas o desenvolvimento de ações criativas e cidadãs. Deste modo, a partir do conceito de educações (Pretto, 2017), delineamos dois percursos pedagógicos para que a conexão proposta atinja seu propósito: as pedagogias de produção e as pedagogias de apropriação e consumo cidadão. De abordagem qualitativa (Minayo, 2012), multirreferencial (Ardoino, 1998) e hermenêutica (Ricoeur, 1988), este trabalho se efetivou, metodologicamente, por meio da análise pragmática das narrativas (Motta 2013, 2017), a partir da identificação das matérias significantes (Verón, 1997) e condições materiais de apresentação dos enunciados (Maingueneau, 2005). Os principais resultados da pesquisa, cuja análise exigiu perspectivas decoloniais e interseccionais de leitura, é de que as narrativas midiáticas estudantis, resultantes da conexão escola pública – comunicação pública, se apresentaram como uma estratégia potente para os estudantes expressarem questões relativas à adolescência e também às suas realidades sociais, com engajamento político e criatividade. As narrativas do Programa Intervalo visibilizaram a vastidão do território baiano: sua diversidade de gentes e sotaques, geografias, culturas, economias, arquiteturas e biomas. Embora o Programa Intervalo não tenha nascido no interior das escolas, e seja um projeto descontinuado, ele funciona como inspiração e estímulo para iniciativas contínuas de produção e publicização de narrativas estudantis.

**Palavras-chave:** escola pública; comunicação pública; direito à comunicação; narrativas midiáticas estudantis; educações.



## Abstract

The context of curtailment and violation of rights in Brazil is an important marker to generate discussions for guarantying the right to communication, especially through dialogue between public institutions. In a country strongly characterized by private communication monopolies, thinking about public communication policies that dialogue with public schools becomes urgent. In this sense, we defend the thesis that public schools, which gather invisible majorities, in connection with public communication, can promote important exercises to guarantee the right to communication. To understand the potential of student media narratives broadcast in public communication spaces, we sought to identify the significant themes present in the narratives of the program "Intervalo", produced by TV Anísio Teixeira and broadcast by TVE Bahia between 2014 and 2015, to see what these narratives express and communicate and what macro and micro realities they point to. As a significant meeting place for the popular classes, the public school can also be a strategic space to promote educational and cultural experiences that enable not only reflection, but also the development of creative and citizen actions. Thus, from the concept of educations (Preto, 2017), we delineate two pedagogical paths for the proposed connection to achieve its purpose: pedagogies of production and pedagogies of appropriation and citizen consumption. With a qualitative (Minayo, 2012), multi-referential (Ardoino, 1998) and hermeneutic (Ricoeur, 1988) approach, this work was carried out, methodologically, through the pragmatic analysis of narratives (Motta 2013, 2017), from the identification of issues of signification (Verón, 1997) and the material conditions of presentation of the statements (Maingueneau, 2005). The main results of the research, whose analysis required decolonial and intersectional reading perspectives, is that student media narratives, resulting from the public school - public communication connection, were presented as a powerful strategy for students to express issues related to adolescence and also to their social realities, with political commitment and creativity. The narratives of the Interval Program made visible the vastness of Bahia's territory: its diversity of peoples and accents, geographies, cultures, economies, architectures and biomes. Although the Intervalo was not born in schools and is a discontinued project, it serves as an inspiration and stimulus for initiatives for the production and dissemination of student narratives.

**Keywords:** public schools; public communication; right to communication; student media narratives; education.

## Resumen

El contexto de cercenamiento y violación de derechos en el que se encuentra Brasil es un marcador importante para generar discusiones que busquen garantizar el derecho a la comunicación, especialmente a través del diálogo entre instituciones públicas. En un país fuertemente caracterizado por monopolios privados de comunicación, pensar en políticas públicas de comunicación que dialoguen con las escuelas públicas se torna urgente. En este sentido, defendemos la tesis de que las escuelas públicas, que reúnen mayorías invisibles, en conexión con la comunicación pública, pueden promover importantes ejercicios para garantizar el derecho a la comunicación. Para entender el potencial de las narrativas mediáticas estudiantiles emitidas en espacios públicos de comunicación, buscamos identificar los temas significativos presentes en las narrativas del programa “Intervalo”, producido por TV Anísio Teixeira y emitido por TVE Bahía entre 2014 y 2015, para ver qué expresan y comunican esas narrativas y a qué macro y micro realidades apuntan. Por ser un lugar de encuentro significativo para las clases populares, la escuela pública también puede ser un espacio estratégico para promover experiencias educativas y culturales que posibiliten no sólo la reflexión, sino también el desarrollo de acciones creativas y ciudadanas. Así, a partir del concepto de educaciones (Pretto, 2017), delineamos dos caminos pedagógicos para que la conexión propuesta logre su propósito: las pedagogías de la producción y las pedagogías de la apropiación y el consumo ciudadano. Con un enfoque cualitativo (Minayo, 2012), multirreferencial (Ardoino, 1998) y hermenéutico (Ricoeur, 1988), este trabajo se realizó, metodológicamente, a través del análisis pragmático de narrativas (Motta 2013, 2017), a partir de la identificación de asuntos de significación (Verón, 1997) y de las condiciones materiales de presentación de los enunciados (Maingueneau, 2005). Los principales resultados de la investigación, cuyo análisis requirió perspectivas de lectura decolonial e interseccional, es que las narrativas mediáticas estudiantiles, resultantes de la conexión escuela pública - comunicación pública, se presentaron como una poderosa estrategia para que los estudiantes expresaran cuestiones relativas a la adolescencia y también a sus realidades sociales, con compromiso político y creatividad. Las narrativas del Programa Intervalo hicieron visible la inmensidad del territorio de Bahía: su diversidad de gentes y acentos, geografías, culturas, economías, arquitecturas y biomas. Aunque el Programa Intervalo no nació en las escuelas y es un proyecto discontinuado, sirve de inspiración y estímulo para las iniciativas de producción y divulgación de narrativas estudiantiles.

**Palabras clave:** escuelas públicas; comunicación pública; derecho a la comunicación; narrativas mediáticas estudiantiles; educación.

## SUMÁRIO

<b>FIOS NARRATIVOS QUE ENREDAM IMPLICAÇÕES E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA .....</b>	<b>11</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2. DELINEAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....</b>	<b>28</b>
2.1. A concepção de narrativa em Paul Ricoeur .....	29
2.2. Análise pragmática das narrativas midiáticas estudantis .....	32
2.3. Compreensão dos dêiticos de ambientação narrativa.....	35
2.3.1. <i>Dispositivos de leitura discursiva: como chegar aos dêiticos.....</i>	<i>37</i>
2.3.2 <i>Para compreender as matérias significantes.....</i>	<i>38</i>
2.3.3. <i>Matérias significantes &amp; Condições materiais de apresentação do enunciado: embricamento metodológico.....</i>	<i>41</i>
2.4. Procedimentos empíricos.....	47
2.4.1 Apresentação das Fontes .....	48
2.5. Intervalo: corpus em perspectiva .....	51
2.5.1 <i>Contexto político de concepção do Programa Intervalo.....</i>	<i>53</i>
2.5.2 <i>Concepção da ideia, dos quadros e dos roteiros.....</i>	<i>60</i>
2.5.3 <i>Dos desenhos pedagógicos à elaboração do roteiro técnico .....</i>	<i>62</i>
2.5.4 <i>Recorte do corpus.....</i>	<i>67</i>
2.5.5 <i>Panorama do Programa Intervalo .....</i>	<i>74</i>
<b>3 – MUITAS VOZES PARA UM NOVO MUNDO .....</b>	<b>79</b>
3.1 Direito e narrativa: outro desfecho é possível .....	81
3.2 Públicos críticos, esfera pública e visibilidades .....	86
3.3 O público na Comunicação pública .....	94
3.4 Comunicação pública na Bahia .....	99
<b>4 – NARRATIVAS MIDIÁTICAS ESTUDANTIS: UM PONTO NODAL PARA A PROMOÇÃO DO DIREITO À COMUNICAÇÃO .....</b>	<b>107</b>
4. 1. Narrativas midiáticas: uma episteme em construção .....	108
4.2 Mídiação – contexto/ambiência das narrativas midiáticas .....	109
4.3 Narrativas Midiáticas .....	114
4.4 Teias narrativas .....	118

4.5. Do conceito ao direito .....	121
4.5.1 “Olha eu aí” – Quem são os narradores .....	126
4.6 Produção e consumo narrativo .....	130
4.7 Estudantes <i>emirec</i> e o direito à comunicação .....	133
<b>5. EDUCAÇÃO E OUTROS PLURAIS .....</b>	<b>138</b>
5.1 PedagogiaS de Produção .....	145
5.1.2 <i>Ciência e narrativa: para além da soma do quadrado dos catetos</i> .....	156
5.2 PedagogiaS de apropriação e consumo cidadão .....	165
5.2.1 <i>GuriPro – Da escola para as telas</i> .....	174
5.3. NarrativaS por (e pelo) direito .....	185
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>202</b>
Referências .....	210
Anexos ... ..	221

## **FIOS NARRATIVOS QUE ENREDAM IMPLICAÇÕES E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA**

Minha narrativa profissional atavia perspectivas comunicacionais e educativas. Como num enredo, as tramas desenham uma metanarrativa cujos atravessamentos são importantes marcadores de sentido. Graduada em Comunicação Social – Jornalismo e Mestre em Comunicação, atuei pouco com veículos comunicacionais, mas me engajei muito rapidamente com a sala de aula.

Após o término da graduação, empregar-me numa escola estadual de ensino médio deslocou-me para um lugar de desafios e novidades. Inexperiente e sem os recursos didáticos formativos específicos das licenciaturas, recorri às estratégias da Comunicação para compartilhar e construir caminhos com os estudantes nas disciplinas de Produção Textual e Sociologia. Assim, seguimos. Nossas aulas e trocas renderam ensaios fotográficos, painéis artísticos, vídeos, entrevistas, *fanzines*, blogs e uma série de debates a partir de conteúdos jornalísticos e propagandas publicitárias. Essas atividades guiaram o trabalho desenvolvido, embora as implicações da escola pública não permitissem que elas fossem melhor empreendidas e ampliadas.

A partir daí, a ideia de iniciar o Mestrado começou a surgir e com ela as possibilidades de um construto de pesquisa a partir das experiências concebidas com meus alunos nos espaços da escola. Essa perspectiva investigativa foi se estabelecendo mediante a observação de resultantes como: interação, participação, criticidade, criatividade. Tais potencialidades expressas e insurgidas nas e a partir das produções midiáticas estudantis foram me provocando e sublinhando a necessidade de uma apreciação analítica acerca desse fenômeno. Assim, em busca de referenciais teóricos para a potência desse diálogo entre a Educação e a Comunicação, encontrei uma área consolidada no Brasil e América Latina, com abordagens diversas e convergentes para essa interface, dentre elas: a Educomunicação – tendo como importante expoente Ismar Soares (ECA-USP) e a Comunicação Educativa, a partir da proposta de uma pedagogia para a Comunicação com o argentino Mário Kaplún.

A vida me levou ao Ceará e com essa mudança, a oportunidade de ingressar no Mestrado em Comunicação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Convicta de que investigaria experiências escolares com perspectivas comunicacionais e midiáticas, logo descobri que as escolas de tempo integral de Fortaleza (capital cearense) apresentavam um histórico de produções voltadas para jornais e rádios escolares. No decorrer da pesquisa, todavia, deparei-me com

realidades adversas, afetadas pela descontinuidade de políticas públicas e investimento, dentre elas: sucateamento das rádios, jornais inativos, atividades comunicativas esporádicas ou resultantes do esforço individual de professores. No percurso de aproximação com o campo empírico, conheci duas escolas de ensino fundamental II que resistiam com suas rádios escolares e, conseqüentemente, se constituíram meu *lócus* de pesquisa.

Um dos elementos conclusivos dessa investigação foi que, apesar das dificuldades apresentadas, as experiências observadas poderiam ser prontamente potencializadas, se compreendidas em suas inúmeras possibilidades e assistidas em suas necessidades pela gestão escolar e demais órgãos competentes. A presença da rádio escolar altera a cultura da escola e estabelece uma paisagem sonora que marca seu ambiente, promovendo interação entre os estudantes, professores e gestores, ampliando possibilidades não só pedagógicas, mas comunicativas, interativas, políticas, participativas e culturais. Identifiquei diversas práticas subversivas dos estudantes, tanto dos produtores quanto dos seus ouvintes, para que suas escolhas musicais pudessem ser atendidas e para que as próprias rádios permanecessem ativas.

Durante a observação participante, identifiquei que, além das narrativas radiofônicas, outras produções pululavam nos horários de intervalo a partir dos dispositivos móveis. Que os estudantes não hesitam em registrar suas experiências individuais e coletivas, suas memórias escolares. Querem e ousam dizer, publicizar, comunicar. Nas rodas de conversas estabelecidas com os estudantes, escutei muitos relatos perpassados por desabafos, críticas, desejos de mudança para suas escolas, suas rádios, também ideias e anseio por escuta. O contato com as escolas cearenses, suas realidades e sujeitos, fizeram-me recordar as muitas histórias que acessei quando professora no interior da Bahia. Percebi que a escola pública congrega narrativas de invisibilização, por isso, todas as possibilidades de emersão dessas realidades precisam ser incentivadas, dentro e fora desses espaços.

No Doutorado, essa perspectiva se amplia. Se para a dissertação, o objetivo era investigar os processos de produção radiofônica realizados e publicizados dentro da escola, agora a proposta de construção da tese direciona-se para um olhar sobre a visibilização das narrativas estudantis em outros espaços, dentre eles, as telas dos dispositivos móveis, computadores e TV. Esse redimensionamento é acionado com o relato de um educador social durante o Laboratório de Inovação Cidadã, atividade formativa ocorrida no primeiro semestre de 2019, durante Simpósio Internacional LAVITS: Assimetrias e Invisibilidades, vigilância, gênero e raça – UFBA. O educador Kleber Couros contou sua experiência com produções audiovisuais numa escola pública de Mata de São João (BA) e destacou a premiação de algumas dessas narrativas em festivais nacionais de audiovisual e também suas veiculações em TVs educativas. A partir de então,

comprometida com o estudo das narrativas midiáticas estudantis desde o projeto de seleção para ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação, me vi impulsionada a compreender as potencialidades da conexão escola pública – comunicação pública.

Aprofundando leituras e pesquisas para o estado da arte, identifiquei projetos pontuais da TVE – TV Educativa da Bahia e sua articulação com produções escolares e universitárias, dentre eles, o Programa Intervalo, que inspirado nos intervalos escolares, foi protagonizado por professores e estudantes de escolas públicas baianas. A dissertação de Yuri Bastos Wanderley (2017), realizada no grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC-UFBA), do qual também faço parte, dedica um capítulo de análise à participação dos educadores na concepção desse programa, produzido em formato híbrido para TV e internet, pela TV Anísio Teixeira e exibido pela TVE – Bahia em 2015.

Maturando as perspectivas acerca desse construto e me aproximando das leituras na área, deparei-me com um elemento importante resultante dessa articulação escola pública - comunicação pública: o direito à comunicação. Compreendi que uma das mais relevantes potências desse diálogo entre instituições públicas é possibilitar que essas narrativas tenham um lugar de escuta coletiva e possam ainda se constituir contranarrativa dentro da esfera pública onde se estabelecem, majoritariamente, narrativas produzidas pela mídia comercial.

O passo seguinte foi investigar as produções acadêmicas cujos diálogos perpassam tais temáticas. Etapa relevante, uma vez que a pesquisa preliminar e o estado da arte são suportes para a construção de um trabalho autoral (Barichello, 2016). Dois bancos de dados foram acessados para a realização dessa pesquisa: o Catálogo de Dissertações e Teses da Capes e a biblioteca do Observatório do Direito à Comunicação – hospedado pelo Intervezes – Coletivo Brasil de Comunicação Social<sup>1</sup>.

Em pesquisa exploratória no Banco da Capes, verifiquei um volume expressivo de trabalhos referentes ao direito à comunicação nas áreas do Direito e da Comunicação, entretanto, na Educação, há uma lacuna significativa. A partir dos descritores - “Escola” e “TV pública”, encontrei apenas uma tese na área da Educação, elaborada a partir da discussão de currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cujo título é: **A TV pública e seu compromisso com a educação pública: o caso Escola 2.0.** (Almeida, 2012), entretanto, um número extenso de pesquisas sobre a história e as controvérsias da TV pública no Brasil. Para os descritores “Direito à comunicação” e “Escola”, o resultado foi similar, somente uma dissertação realizada na Universidade Federal da Bahia, no grupo de pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC – FAGED), cujo título é: “Direito à comunicação como direito humano: desafios e

---

<sup>1</sup> Organização que trabalha pela efetivação do direito humano à comunicação no Brasil.

potencialidades que a inserção das TIC na educação oferece para a superação da cultura do silêncio no campo”. (Santos, 2013). Por fim, para “Escola” e “Comunicação pública”, um volume extenso para pesquisas sobre comunicação pública a partir de sua interface com a internet, a educação superior, a rádio universitária, a mídia impressa, a comunicação comunitária, a gestão de cidades, a TV digital, dentre outras. Todavia, não foram encontradas pesquisas que dialogassem com a comunicação pública e a escola pública.

Na biblioteca do Observatório do Direito à Comunicação constam 22 trabalhos, entre teses e dissertações, no entanto, desenvolvidos nas áreas das Ciências Sociais, Comunicação, Direito e Administração. As pesquisas realizadas nesses dois bancos de dados apresentam uma lacuna no campo da Educação. Por essa razão, uma das justificativas deste trabalho é apresentar compreensões a partir do diálogo entre essas interfaces (escola pública, comunicação pública e direito à comunicação), com vistas a contribuir para novas construções de conhecimento na área da Educação.

Durante pesquisa preliminar acerca do Direito à comunicação, alguns trabalhos foram mapeados como fonte importante de pesquisa, dentre eles: a dissertação de Renata de Paula Trindade Rocha de Souza (2010), “TVE: Matizes para uma nova cultura – políticas culturais e televisão pública”, por apresentar sistematização de dados relevante sobre a construção da história da televisão pública brasileira e ainda as políticas de gestão e legislação da TVE – Bahia, o trabalho foi realizado na Faculdade de Comunicação da UFBA, junto ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, e encontra-se disponível na biblioteca do Observatório do direito à comunicação e repositório da UFBA; a tese de Josmar Brandão Coutinho (2014) - “A TV público-educativa no Brasil entre 1998 e 2008: o debate em torno da institucionalização da ‘Rede Pública de TV’ e da criação da Empresa Brasileira de Comunicação”, realizada na Universidade Estadual de Campinas, na área das Ciências Sociais; e a tese de Angela Maria Carrato Diniz (2013), “Uma história da TV Pública brasileira”, na área da Comunicação, na Universidade de Brasília.

Além da contribuição para os estudos na área da Educação, uma vez verificada essa lacuna, acredito que a pesquisa se torna relevante também por apresentar um debate salutar acerca do fortalecimento das instituições democráticas, nesse caso, escola pública e comunicação pública, uma vez que ambas têm sido alvo de ataques, cujas perspectivas neoliberais visam fragilizá-las e atravessá-las com políticas de privatização. Esse debate não se restringe aos meios de comunicação de massa, mas inclui a própria Internet que está sendo, incisivamente, cooptada pela lógica proprietária, contrariando a gênese de seu surgimento.

O contexto de cerceamento e violação de direitos em que o Brasil está inserido é também



um marcador importante para colocar em relevo discussões que proponham a necessidade da garantia do direito à comunicação, a partir do diálogo entre essas instituições, sublinhando as produções narrativas das juventudes socialmente marginalizadas. Além disso, num país acentuadamente caracterizado por monopólios comunicacionais privados, pensar possibilidades de políticas públicas de comunicação em diálogo com a escola torna-se premente.

# DA ESCOLA PARA AS TELAS: NARRATIVAS MIDIÁTICAS ESTUDANTIS E O DIREITO À COMUNICAÇÃO

## 1. INTRODUÇÃO

*“Tratava-se de um clamor vindo como que do fundo da noite, talvez de uma memória ancestral da humanidade, através da boca de um velho *tuhunel* ou servidor comunitário. Ele lhe dizia: “*jTatik*, dizes querer ser ‘a voz dos sem voz’. Mas nós sempre falamos. O problema é que muitos não tem querido nos escutar. Ajude-nos, para que nossa própria voz seja escutada”. Carlos Mendonza-Álvarez*

O relato citado poderia referenciar analogamente qualquer narrativa social cuja história decorre de intervenções colonizatórias. Ao escrever sobre narrativas de invisibilização, Mendonza-Álvarez (2016) conta a experiência de ouvir tal diálogo, há duas décadas, durante visita pastoral a uma comunidade em Chiapas, estado mexicano. O clamor do servidor comunitário dirigido ao bispo da diocese local chamou-lhe atenção pela coragem do *tuhunel* que, situado em posição inferior na relação de poder ali estabelecida, requereu do “seu senhor” a sensibilidade para a escuta da voz de seu povo, confrontando a mediação desautorizada (violenta) do *jTatik*, representante análogo do colonizador. Esse breve conto (não fictício) sintetiza elementos importantes que permitem compreender as marcas de silenciamento de povos colonizados, que negados em seu direito de se fazer ouvir, precisam ainda hoje lutar pelo direito à comunicação e à própria narrativa.

As experiências humanas, individuais e coletivas, históricas e culturais se estabelecem e são compreendidas narrativamente. As narrativas permitem que o mundo, passado e presente, seja contado, acessado e apreendido. Acompanham o ser e o fazer humano, da mesma forma que o constitui, o configura e o reconfigura. Roland Barthes (1972) diz que não há povo sem narrativa, ela está presente em todos os tempos e lugares, está aí como está a história, a vida. Todavia, existem histórias em cujas narrativas visibilizadas não há povo, apenas heróis e dominadores. Paul Ricoeur (2010) referenda o clamor do *tuhunel* quando coloca em relevo “a necessidade de salvar a história dos vencidos e dos perdedores” (p.129), nos permitindo sublinhar um silenciamento propositivo, com finalidades de subjugação e exploração, que precisa ser suplantado pelas vias da mobilização, ação e reflexão para a comunicação de tais narrativas.

A partir desse prisma histórico de invisibilização e silenciamento, situamos as realidades latinoamericanas e, mais especificamente, a brasileira. Os resultados desse legado cultural podem

ser verificados nas inúmeras problemáticas que caracterizam nossa vida social, no entanto, talvez a mais emblemática e pertinente para a discussão proposta neste trabalho, seja a fragilidade das instituições democráticas e os decorrentes entraves para o desenvolvimento de políticas públicas que devolvam ao povo a possibilidade de acessar, conhecer, comunicar e, só então, transformar a própria história. As marcas do processo colonizatório foram e ainda são tão incisivas que a “saída” dos colonizadores não se desdobrou em autonomia e tomada de consciência dos povos latino-americanos. O fato de o direito à comunicação se constituir demanda da agenda contemporânea demonstra a lenta e débil recuperação desses países que ainda carecem de erguer-se como povo e se afirmarem como tal.

Martín-Barbero (2014) nos auxilia a compreender esse cenário ao afirmar que “A história da América Latina é a de um longo e denso processo de Incomunicação” (p. 27), ou seja, o projeto colonizador demarcou suas inferências exploratórias sob viés econômico, mas também cultural, prolongando-se por meio de um encarceramento narrativo que impossibilitou o povo de reconhecer-se e, por conseguinte, organizar-se em torno da retomada de seus territórios e identidades. O autor coloca ainda que as problemáticas atuais da América Latina, sobretudo as do âmbito cultural, são reverberações dessa dificuldade de se comunicar com sua verdadeira história. Os entraves e retardos para o reconhecimento de suas liberdades e direitos sociais são reflexos dessa narrativa opressora que sobrepujou o imaginário social, chegou aos livros de história e ainda encontra eco nos atuais sistemas educativos e informacionais. Há uma perspectiva iniciada por volta da década de 1990, na América Latina, que começa a abordar essa ‘incomunicação’ como um efeito da ‘colonialidade’ perpetrada a partir da relação metrópoles-colônias, originada no século XV. Essa corrente tem em Martín-Barbero um de seus autores precursores.

Nesse mesmo caminho, Paulo Freire em “Educação como prática da liberdade”, atribui a inexperiência democrática brasileira aos complexos culturais legados da desfavorável estrutura colonizatória que não “teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro” (1967, posição. 874-878). Dessa inexperiência democrática, portanto, resulta a subjugação e o que ele denomina como mutismo: essa incapacidade de dialogar, criar, recriar e participar da vida social. Para ele, somente uma pedagogia crítica, fundamentada no propósito de comunicar, conscientizar e emancipar o sujeito para sua própria recuperação, será capaz de devolvê-lo a possibilidade de compreensão e, conseqüentemente, participação na construção de sua história e da sociedade da qual faz parte.

Tanto Paulo Freire (1967) quanto Martín-Barbero (2014) propõem a educação como chave importante para esse *religare* do povo com sua história, de forma a favorecer experiências e

aprendizados contínuos fundamentados em princípios democráticos. Ambos concordam ainda que a educação na América Latina foi utilizada como instrumento de legitimação dessa força elitista, anti-democrática, e, portanto, se a educação foi empregada para referendar a narrativa dos vencedores, do homem branco colonizador, do senhor de engenho, então está em outras educações (como desenvolveremos no capítulo “Educações e outros plurais”) a possibilidade de elevar o povo à condição de partícipe do processo de descolonização e desenvolvimento de experiências democráticas.

Um espaço emblemático de verificação dessa herança cultural nessas sociedades é a escola pública, pois congrega as mais diversas trajetórias sociais resultantes desse espólio, a saber, as maiorias excluídas, invisibilizadas e incomunicadas. Dessa forma, sendo o lugar de encontro dessas camadas populares, é razoável que, correlatamente, seja ela também o espaço estratégico para a promoção de experiências educativas e culturais que possibilitem não só a reflexão, mas o desenvolvimento de ações criativas e cidadãos cujo propósito seja fazer emergir a contranarrativa que se estabelece com a palavra e a mobilização. (Martín-Barbero, 2014)

A escola pública pode (e deve) ser um lugar possível e propício à interrupção desse silenciamento ao desvelar a história dos oprimidos, dos que resistiram e subverteram a lógica violenta da submissão, dos que morreram em favor dos ideais coletivos; ao educar para os direitos humanos, sociais e para o fortalecimento dos ideais democráticos. A construção de uma sociedade pelos seus sujeitos vincula-se, segundo Freire, à “experiência e conhecimento da coisa pública (*public administration*). Necessitam, igualmente, de certas instituições que lhe permitam participar na construção de sua sociedade.” (1987, posição 1112). Assim, partindo da compreensão de que educação e comunicação são chaves importantes para que essa construção se efetive, destacamos como instituições salutaras para essa proposta a escola pública e os espaços públicos de comunicação midiática.

As razões já mencionadas explicam com pertinência a escola pública como primeira escolha, pois além de se constituir lugar de convergência das maiorias, ela é ainda a instituição onde o Estado efetiva a garantia do direito à educação, caracterizando-a pela gratuidade, obrigatoriedade, e, em tese, laicidade; é responsável por promover os processos formativos dos cidadãos desde a infância até a fase adulta, além de ser uma das instituições públicas mais facilmente reconhecidas pela sociedade, configurando-se, assim, como uma instituição, a princípio, democrática. Tão relevante quanto a educação pública é a comunicação pública. Se a escola é o lugar de encontro das populações marginalizadas, os espaços de comunicação pública devem ser o da amplificação de suas vozes. Embora seja uma expressão bastante utilizada, sobretudo, quando o debate se refere à mídia e democracia, comunicação pública é um conceito

ainda em construção, cuja discussão começou a ganhar relevo em meados de 80 na Europa e uma década depois no Brasil.

No Brasil, dois fatores foram cruciais para o interesse despertado pela comunicação pública nos meios acadêmicos: a redemocratização do país, em 1985, e a Constituição Federal de 1988, que garantiu legalmente a liberdade de imprensa, a liberdade de expressão e a divulgação e transparência dos atos de governo. (Koçouski, 2013 p. 41)

Somente nesta citação, é possível verificar a comunicação pública perpassando três dimensões da vida social: política, midiática, governamental. Além dessas, muitos autores acrescentam ainda empresas e Terceiro setor, ou seja, a comunicação pública, por ocorrer no “espaço público”, se desdobra em vários níveis organizacionais, participativos e deliberativos. Verificada a complexidade e amplitude do conceito, partiremos da concepção de comunicação pública pela dimensão midiática, gerida pelo Estado, sobretudo, para compreender aspectos do sistema de radiodifusão pública brasileira que atravessam o direito à comunicação, considerando a problemática de que, embora esse sistema só possa ser acessado via concessão pública, concentra, contraditoriamente, maior número de emissoras no setor privado, uma vez que, sob concessão, essas acabam por atuar como copartícipes da comunicação pública.

O direito à comunicação, embora seja uma resolução significativa para o problema histórico da incomunicação é, por essa mesma razão, pauta inexplorada, cuja preocupação e engajamento se têm dado, principalmente, por ativistas e coletivos de comunicação social. Daí a importância da escola pública constituir-se espaço estratégico para promoção da educação em direitos humanos, dentre eles, o direito à comunicação.

Reconhecido oficialmente pelo estado brasileiro em 2009, pelo decreto nº 7.037, referente à terceira edição do Programa Nacional de Direitos Humanos, o direito à comunicação é tão relevante quanto desconhecido. Embora se assemelhe ao direito à informação, liberdade de opinião e expressão, presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos desde 1948, o direito à comunicação amplia um debate fundamental que conecta comunicação, democracia e direitos humanos. Mais que informar e ser informado, ele demanda ainda a regulação da mídia, o acesso e a democratização dos meios, possibilitando espaços públicos de gestão e produção autônomas, assegurando pluralidade cultural e participação democrática.

O principal documento a reforçar a necessidade do direito à comunicação como um direito humano estabelecido juridicamente é o relatório MacBride de 1980, elaborado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), conhecido no Brasil como “Um mundo e muitas vozes”. Ele constitui, ainda hoje, principal referência de estudos na área e propõe que a comunicação pertença à sociedade civil e não ao Estado ou mercado,

apontando diretrizes que privilegiam o diálogo, a emancipação de todos os povos e a democracia.

A emergência tardia<sup>2</sup> dessa demanda no Brasil aponta para uma tomada de consciência ainda embrionária que tem se erguido, sobretudo, para fazer frente a monopolização empresarial dos meios de comunicação, cujas estratégias de controle e centralização de narrativas incidem na invisibilização das camadas populares, implicando enviesamentos políticos e sociais perigosos à democracia. Por essa razão, as políticas públicas de comunicação, dentro dos mais variados aspectos que perpassam o direito à comunicação, ganharão relevo nesta tese, por apresentar-se como uma possibilidade democrática para disputar as narrativas difundidas pelos conglomerados de mídia no Brasil. Monopolizados por grandes grupos empresariais, como o Grupo Globo, e alguns poucos líderes religiosos, a exemplo de Edir Macedo com a Rede Record, esse dado ratifica a extensão do processo de incomunicação ao qual fomos submetidos e o descumprimento do Artigo 220, §5º da Constituição Federal: “Os meios de comunicação social não podem, direta ou indiretamente, ser objeto de monopólio ou oligopólio” (Brasil, 1988).

A proposta de pensar a escola pública e a comunicação pública numa relação dialógica se dá pela compreensão de que essas instituições se fortalecem e se legitimam social e culturalmente quando potencializam seus pontos de convergência. Se a democratização dos meios de comunicação pretende a visibilização das narrativas de forma horizontalizada, preconizando a pluralidade cultural, então a escola pública pode e deve ser uma das instituições estratégicas a educar para a democracia e, conseqüentemente, para a importância das instituições públicas, colaborando com a elaboração de uma narrativa de sentidos para o consumo da comunicação pública.

As iniciativas de comunicação pública no Brasil, produzidas por veículos públicos, têm sido incisivamente questionadas nos últimos anos e a principal razão em que se apoiam seus opositores é a apresentação dos baixos índices de audiência para o conteúdo transmitido por esses veículos. Contudo, esse ataque revela pelo menos dois equívocos: primeiro, a ignorância acerca da função do bem público e o segundo, decorrente do primeiro, a transposição da lógica dos números de audiência para um espaço público de comunicação que se fundamenta não na geração de lucros, mas na garantia do direito social.

Temos, todavia, uma problemática política e cultural que se instaura e se legitima no desconhecimento do povo acerca dos seus direitos e da pertinência das instituições públicas, por isso, a educação apresenta-se como uma das vias assertivas para colocar em evidência a importância desses espaços, a fim de desestabilizar os interesses contrários à participação da sociedade no fortalecimento das instituições democráticas. Sendo assim, a escola pública nos

---

<sup>2</sup> Embora não “envelopada” como demanda pelo ‘direito à comunicação’, a busca por espaços democráticos de comunicação finca raízes históricas no Brasil. A “aparição” da imprensa negra na primeira metade do século XIX ratifica essa luta.

parece um lugar potente para que seja fomentada a educação para apropriação do bem público e consumo de suas produções, bem como possibilitar exercícios criativos de produção midiática a fim de não apenas colaborar com esses veículos públicos de comunicação, mas, em certa medida, publicizar as narrativas de seus sujeitos, corroborando sustentavelmente para um ecossistema pedagógico, comunicativo e cultural (Pretto, 2017). À medida que a escola educa e produz, possibilita ainda, em diálogo com os meios de comunicação públicos, o direito de comunicar.

(...) o que vemos, não só no campo da cultura e da mídia, é uma enorme concentração em torno de grandes corporações que atuam de maneira oligopolista (...). Isso demanda uma ação mais contundente, visando à construção de uma política de democratização da informação; aí temos que ter uma relação mais intensa com a sociedade e esses veículos são importantes nessa relação universidade, escola e sociedade, e a transparência e a existência de uma política de comunicação precisa ser implantada e favorecer a comunicação científica e cultural. (*idem*, p. 83)

Partindo dessa compreensão, mais que estratégias didáticas, as produções midiáticas estudantis precisam ser compreendidas como narrativas que contam histórias, descrevem contextos, denunciam realidades e visibilizam personagens reais. Se essas narrativas chegam aos veículos comunicacionais, então, esse círculo virtuoso subverte a lógica da comunicação verticalizada e restrita. O sujeito passa à condição de produtor e comunicador de sua realidade. Para que essa dinâmica se efetive, é importante que a escola pública se sensibilize a um ajuste cultural que corresponda às demandas da contemporaneidade. Integrar as múltiplas linguagens comunicacionais – audiovisuais, quadrinhísticas, fotográficas, radiofônicas ao seu ambiente, atende não só a propostas pedagógicas, mas culturais. Aprender a ler criticamente os meios e suas produções é um exercício importante, porém se essa criticidade for ampliada para o produzir, e se essa produção ganha os espaços coletivos, públicos, então essa experiência se traduz num exercício democrático significativo.

Em “Sobre Educação”, ao ser entrevistado por Sérgio Guimarães, Freire expõe sua visão acerca dos meios de comunicação e longe de apresentar uma visão reducionista e maniqueísta, ele os coloca como resultantes de avanços tecnológicos e também da expressão humana criativa. Entretanto, é enfático ao situar a questão política e ideológica dos grupos que os dominam, sem eximir o sistema educativo dessa problemática.

Como educadores, temos de saber o que fazer para minimizar esse poder exacerbado nas mãos de um grupo antipopular, para aumentar a capacidade crítica das grandes massas populares, sobre quem recai o peso dos comunicados. Na verdade, o que se está fazendo, em grande parte, com os meios de comunicação, é *comunicado!* Em lugar de haver comunicação real, o que está havendo é transferência de dados, que são ideológicos e que partem muito bem vestidos. (...) E aí é que eu acho que, tanto quanto possível, o esforço político-pedagógico contrário poderia ter uma grande importância. (2003, p. 26 e 28)

Ao propor o diálogo entre escola pública e comunicação pública a partir das narrativas

produzidas pelos estudantes nomeando-as como narrativas midiáticas estudantis, em vez de simplesmente narrativas audiovisuais/radiofônicas escolares, é justamente um esforço político-pedagógico de acentuar que o que difere uma narrativa produzida pela grande mídia de uma produção estudantil é a ausência de publicização e recursos técnicos necessários, portanto, uma questão política. Se compreendemos e denominamos narrativas midiáticas a todos os conteúdos produzidos pelos grandes meios, sejam eles comerciais ou públicos, então considerar as produções estudantis de forma equivalente, é ampliar o olhar para essas narrativas como conteúdos midiáticos (potencialmente) relevantes e necessários que carecem de fomento e investimento.

A escola pública precisa estreitar diálogo com os meios de comunicação, não somente com finalidades didáticas, mas, principalmente culturais. Nesse sentido, as narrativas midiáticas estudantis são possibilidades de expressão e comunicação que precisam ser notadas e incentivadas. Ainda que a visibilidade dos meios estatais de comunicação pública seja assimétrica com relação à comunicação comercial, as narrativas estudantis podem se constituir contraponto importante quando as pautas midiáticas se referirem à escola.

Tomando como exemplo os grandes veículos brasileiros de comunicação, é fácil perceber que o cotidiano escolar e todas as suas problemáticas só ganham os noticiários quando a pauta é uma grande greve ou uma ocorrência trágica, acidental ou violenta. Dessa forma, as narrativas midiáticas estudantis são possibilidades de apresentar outros olhares sobre esse espaço, pois visibilizam outras histórias, culturas, contextos, roteiros com a participação de seus próprios sujeitos. Por isso, a interação dialógica das instituições públicas, educativas e comunicacionais, podem resultar em políticas públicas interessantes que elevem essas narrativas a outro patamar, no sentido de apresentar à sociedade uma perspectiva mais próxima das dinâmicas sociais onde as escolas estão inseridas.

A defesa realizada nessa pesquisa é de que esses sujeitos possam ser narradores ou mesmo personagens de suas próprias histórias, clipes, filmes e depoimentos, a partir de seus contextos e suas chaves interpretativas de sentido. É interessante demarcar que essas produções são múltiplas e, independente do formato, assinalam mimeticamente referências culturais significativas que permitem a esses sujeitos comunicá-las (é o que verificaremos metodologicamente a partir dos elementos extralinguísticos – os dêiticos - presentes nas narrativas). Assim, quando os sujeitos podem dizer, criar e não apenas assistir às suas narrativas sob o ponto de vista do outro, a comunicação se estabelece.

Na atualidade, as narrativas midiáticas, gestadas e circuladas a partir das mídias, são estratégias importantes de contar o mundo e seus acontecimentos (Carvalho, 2013), daí que a



narrativa não pode ser compreendida como mera modalidade textual (Leal, 2013), antes como configuradora de experiências, dando-lhes forma (Ricoeur, 2010; Benjamin, 1986). Por circunscrever-se culturalmente, mediam realidades, perspectivas e se ressignificam na recepção. A recepção é, por essa razão, um elemento relevante para a narrativa, crucial para a comunicação. Retomando o clamor do *tuhunel*, podemos dizer que os veículos de comunicação são (ou deveriam ser) importantes amplificadores dessa voz que anseia por escuta, no entanto, não por acaso, foram cooptados por grupos dominantes com interesses políticos e mercadológicos impeditivos à legitimação do direito à comunicação.

Se nosso dia a dia é perpassado pelas múltiplas narrativas midiáticas - televisivas, radiofônicas, digitais – esta dinâmica começa a se acentuar com a imprensa, um dos instrumentos mais importantes do capitalismo e fundamental para a consolidação da burguesia. A imprensa foi responsável, segundo Benjamin (1987), por apresentar a informação como uma forma de comunicação capaz, inclusive, de influenciar decisivamente a forma épica de narrar. Segundo o autor, a informação empobreceu a narrativa. “Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio” (p.203). Em “O Narrador”, Benjamin tece uma crítica às novas forças produtivas capitalistas e à imprensa que, ao possibilitar a veiculação do romance, retira a experiência coletiva das narrativas orais, segregando o leitor.

Diferente das narrativas épicas que se estendem ao longo do tempo, sendo capazes de milênios depois ainda causarem emoção, espanto e horror, a informação hoje é imediata, explicativa. “Com efeito, o homem conseguiu abreviar até a narrativa” (Benjamin, p. 206). Essa abreviação se refere às transformações históricas, mas, responde, principalmente, a uma demanda de mercado. Pela via da informação, a comunicação potencializou-se enquanto instrumento de poder. Nessa esteira, a mediação tecnológica alterou estruturalmente o lugar da cultura e, por conseguinte, da comunicação na contemporaneidade, proporcionando novas experiências, linguagens, saberes e formas de narrar. “A vida social, em todos os seus aspectos historicamente determinados – relações de poder, conflitualidades culturais, significados díspares – passa e se faz nas e pelas narrativas” (Antunes, 2013, p. 12). Desde que os meios de comunicação de massa foram incorporados à dinâmica social, o mundo e seus acontecimentos tornaram-se acessíveis pelas narrativas midiáticas. Elas cumprem o propósito e a aceleração de seu tempo e, no caso das empresas comunicacionais, suas finalidades ideológicas e mercadológicas.

Desde os primeiros periódicos impressos no século XVI, passando pela fotografia, cinema, rádio, televisão - as veiculações foram, majoritariamente, construídas, vertical e linearmente, para um consumo massivo e minimamente participativo. Contudo, com as tecnologias digitais inauguram-se novas possibilidades e impulso para uma descentralização importante e interativa,

proporcionando um deslocamento significativo de produção e veiculação de narrativas. As mudanças históricas alteram a relação do homem com o tempo e as formas de narrar seguem esse compasso. Daí as narrativas midiáticas tornarem-se imediatas, instantâneas, difusas, curtas, fragmentadas, pois, marcada por essa dinâmica, a contemporaneidade já não comporta a narrativa lenta e longa como as transmitidas pelos artesãos medievais aos seus aprendizes. Vera Follain (2017) afirma que a temporalidade das narrativas contemporâneas segue como teia e não mais como seta.

Novos campos de experiências, redes e articulações surgem e se intensificam com a chegada dos dispositivos móveis, compactos e inteligentes. As inúmeras possibilidades de comunicação e produção, bem como suas importantes características de portabilidade e mobilidade, alteraram profundamente nossa forma de experimentar o mundo. Nesse sentido, a mediação tecnológica tem sido substancialmente imperativa, estendendo para os novos meios funções que estão para além de suas meras habilidades eletrônicas, convergindo possibilidades comunicacionais e interacionais múltiplas. As possibilidades de interação e participação ampliam-se, como se inaugura um deslocamento significativo de produção e publicização de narrativas a partir do lugar de quem antes era tido apenas como consumidor, potencializa-se, portanto, a atuação do prosumidor (Tofler, 1980), o consumidor que é também produtor. A proposta de horizontalização inaugurada pelas redes digitais faz emergir a expectativa de abertura dos canais de comunicação.

Diante desse cenário, a primeira impressão é de que um importante caminho para o direito à comunicação se desponta. No entanto, a internet que nasce sob a proposta de arquitetura aberta, logo é dominada por grandes conglomerados empresariais e suas plataformas. Ao alcançar o ambiente digital, a política capitalista proprietária complexifica esse prenúncio.

Em grande parte do mundo ocidental, por exemplo, plataformas dominantes incluem Google (pesquisa), Facebook (redes sociais) e Uber (viagens de táxi). Menos óbvias são as nuvens que alugam espaço de armazenamento on-line. No total, é calculado que a maior parte do tráfego on-line está concentrada em uma dúzia de plataformas e servidores principais de propriedade de empresas como Microsoft, Google, Amazon e Apple (Selwyn, p. 44 2019).

As plataformas são ecossistemas digitais, relativamente centralizadas, que reúnem consumidores e produtores de conteúdo, provedores de serviços, anunciantes e clientes para interações sociais e econômicas. Apesar de apresentarem-se, em sua maioria, como gratuitas, geram lucros a partir da venda dos dados de seus usuários a anunciantes. Plataformas como Facebook, Instagram e Youtube têm se constituído importante espaço para interação, consumo, produção e publicização de narrativas, contudo, seguem a ordem da captação de dados como modelo de negócio. Além disso, o alcance das publicações realizadas por seus usuários é afetado

(restringido) por um dos aspectos da lógica algorítmica que se estabelece sobre esses dados. Neste caso, o algoritmo programa e organiza dados para resultados específicos, ou seja, uma determinada publicação de um sujeito x não chegará a toda sua rede de “amigos/seguidores”, mas apenas àqueles que compartilham e interagem sobre assuntos comuns. O algoritmo automatiza o direcionamento do conteúdo a partir do comportamento interativo dos usuários dentro da plataforma. Isso implica vigilância, mineração e venda dos dados. Portanto, ainda que as redes sejam um importante espaço para que todos tenham a possibilidade de dizer/reagir/publicar, tanto a emissão quanto a recepção têm se dado por vias proprietárias que além das finalidades comerciais, exercem ainda controle e vigilância sobre os sujeitos, seus conteúdos e interações. (Carrigan, 2016; Selwyn, 2019)

De acordo com pesquisa realizada pelo Cetic<sup>3</sup> em 2017 (publicada em 2019<sup>4</sup>), 76% dos jovens brasileiros utilizaram redes sociais, 77% assistiu a vídeos, programas ou séries, 46% compartilhou um texto, imagem ou vídeo e 31% postou um texto, imagem ou vídeo autoral. Esses números apontam para um uso significativo das redes sociais, entretanto, é preciso considerar que o fascínio provocado por essas interações deve-se também às inovações lançadas periodicamente por essas plataformas que, de certa maneira e propositadamente, agenciam e impulsionam a produção e o consumo de narrativas. Essas estratégias não só mantêm as plataformas atualizadas e atrativas para seus interagentes, como influentes no mercado digital.

Os espaços que se abrem com as redes sociais digitais são importantes para a comunicação, interação e mobilização dos sujeitos, todavia apresentam aspectos que precisam ser ponderados criticamente, uma vez que os imperativos mercadológicos das grandes corporações que gerenciam essas plataformas trazem implicações significativas à discussão que vem sendo delineada acerca do direito à comunicação: oligopólios comerciais, controle e vigilância<sup>5</sup>. São novas configurações de domínio para o contexto contemporâneo. No Brasil, além desses fatores, a garantia desse direito nesses espaços encontra ainda outro agravante, o acesso. De acordo com pesquisa TIC domicílios 2019, os números apontam distinção significativa de acesso para áreas urbanas, regiões Sul e Sudeste e classes A e B, em detrimento das áreas rurais e classes C, D e E.

As problemáticas apontadas atestam que o processo de incomunicação a que se refere Martín-Barbero (2014) persiste mesmo com os canais que se abrem após a internet. Em se

<sup>3</sup> Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

<sup>4</sup>[https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/1/SESC\\_CETICbrCultura\\_educa%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_tecnologias\\_em\\_debate.pdf](https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/1/SESC_CETICbrCultura_educa%C3%A7%C3%A3o_e_tecnologias_em_debate.pdf)

<sup>5</sup>Estudos convergentes com a escrita da tese culminaram com a produção e publicação do artigo:

Santos Silva, L. B., Azevedo de Aragão, C., & De Luca Pretto, N. Relatório Macbride: Releitura à luz de ameaças ao direito à comunicação nas plataformas digitais. **Ambitos. Revista Internacional De Comunicación**, (51), 98–115, 2021 <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2021.i51.07>

tratando de acesso por vias públicas, no Brasil, essa questão se agrava ainda pela cultura do baixo consumo do conteúdo produzido por emissoras públicas. Como a proposta desta pesquisa é discutir e compreender as possibilidades de garantia do direito à comunicação a partir das narrativas midiáticas estudantis, nos interessa identificar as potencialidades de promoção desse direito mediante a conexão escola pública – comunicação pública.

A perspectiva direcionadora desse trabalho é a da escola como lugar de produção de conhecimento científico e também cultural que envolve, dentre outras iniciativas, a elaboração de narrativas midiáticas, uma vez que ao utilizar os meios de comunicação como propulsores de culturas em seus espaços, a escola se transforma num laboratório potente de produção.

Insisto na ideia de que a presença do cinema, da televisão e do vídeo na escola, seguramente contribuirá com as transformações que preconizamos como necessárias ao sistema educacional, de tal forma que ele se torne, como já afirmamos, um ecossistema pedagógico de aprendizagem, de comunicação e de produção de culturas e conhecimentos. (Preto, 2017, p. 83)

A escola carece se sensibilizar para a importância desse ecossistema pedagógico ao qual se refere Nelson Preto (2017). Diante do contexto de midiaticização e incomunicação já explicitados, a escola deve ser impulsionada a se abrir para as demandas culturais e sociais. Os diálogos propostos entre escola e comunicação pública, são perpassados, todavia, por uma série de implicações, dentre elas: carência de políticas públicas que aproximem essas instituições e incompreensões acerca da escola enquanto espaço de criação e das educações (*idem*, p. 58 e 59), inclusive, educação para os meios. O consumo “naturalizado/automático” de conteúdo das mídias comerciais e uso acrítico das plataformas proprietárias de rede são exemplos de temáticas que precisam fazer parte da educação escolar. A dissociação entre educação e cultura ainda é um abismo que precisa ser superado.

No que diz respeito à comunicação pública, duas instituições estão selecionadas: a TVE – TV educativa da Bahia, emissora pública fundada pelo Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB) e os suportes midiáticos do Instituto Anísio Teixeira (plataforma web). A relação destas instituições foi crucial para a escolha do programa Intervalo, pois as narrativas publicizadas nas duas instituições públicas são resultantes de projetos articulados com a SEC – Secretaria da Educação do Estado da Bahia, tornando-se impositivo ponderar sobre as inferências na elaboração dessas narrativas.

Dessa forma, o questionamento central da pesquisa é: Quais potencialidades podem ser verificadas na conexão Escola pública - Comunicação pública para a promoção do direito à comunicação, a partir das narrativas midiáticas estudantis? Para auxiliar na identificação de tais potencialidades, outras perguntas se fazem necessárias: 1) O que nos revelam os elementos

extralinguísticos (matérias significantes e dêiticos) presentes nas narrativas midiáticas estudantis sobre as possibilidades de promoção ao direito à comunicação? 2) O que as tramas narrativas do Programa Intervalo (TVE - BA) comunicam e quais temáticas compõem as narrativas midiáticas estudantis deste programa? 3) Os veículos de comunicação pública (TVE, TV Anísio Teixeira) visibilizam narrativas midiáticas estudantis produzidas de forma independente, ou apenas as resultantes de projetos educativos/pedagógicos formais? 4) Como se dá a curadoria das narrativas midiáticas estudantis para veiculação na TVE, uma vez que um número reduzido de produções elaboradas por meio do Instituto Anísio Teixeira chega à emissora?

A partir do levantamento dessas questões, o objetivo geral é: compreender as potencialidades para a promoção do direito à comunicação, oriundas da conexão escola pública – comunicação pública, a partir das narrativas midiáticas estudantis veiculadas nos espaços de comunicação pública (TVE e TV Anísio Teixeira). Acerca dos objetivos específicos, constitui-se relevante: identificar os elementos extralinguísticos presentes nas narrativas midiáticas estudantis e verificar para quais contextos macro e micro das realidades dos estudantes eles apontam; mapear as temáticas que compõem o programa Intervalo; analisar o que expressam/comunicam as tramas das narrativas estudantis selecionadas; investigar os processos de curadoria referentes à veiculação das narrativas midiáticas estudantis estabelecidos entre TVE e IAT.

A tese, após apresentação e delineamentos metodológicos, está estruturada em três capítulos. **Capítulo 3 - Muitas vozes para um novo mundo:** apresenta uma discussão teórica sobre o Direito à Comunicação (formulações do conceito, aspectos históricos, suas problemáticas no Brasil), sobre os caminhos e entraves da democratização dos meios, da comunicação pública e, em especial, da comunicação pública na Bahia. **Capítulo 4 - Narrativas midiáticas estudantis: um ponto nodal para a promoção do Direito à comunicação:** traz um breve estado da arte sobre a construção epistemológica do conceito de narrativas midiáticas, a importância desse conceito para a defesa da tese sobre as narrativas midiáticas estudantis como uma possibilidade de exercício do direito à comunicação e um panorama de caracterização social desses estudantes/narradores. **Capítulo 5 - Educações e outros plurais:** busca apresentar as razões para essa conexão (exemplos: fortalecimento das instituições democráticas/ espaços, por direito, de acesso das maiorias), ampliação do conceito – Educações (caro ao nosso grupo de pesquisa), a partir de duas pedagogias: *pedagogias de produção* - a escola enquanto laboratório potente de elaboração de narrativas, e *pedagogias de apropriação e consumo cidadão*: a escola como ambiente de formação do leitor e de educação para as mídias, para o conhecimento, consumo e valorização da comunicação pública; por fim, a análise das narrativas, descritas no tópico - Narrativas por (e pelo) direito.

## 2. DELINEAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

De abordagem qualitativa, esta pesquisa segue percurso descrito por Minayo (2012) e apoia-se, com rigor, no tripé verbal que, segundo ela, sustenta as análises qualitativas: “compreender, interpretar e dialetizar” (p. 622). Ao estabelecer processos de compreensões (no plural, pois o objeto será investigado, problematizado e contrastado a partir de diferentes ângulos) que envolvem sujeitos, culturas e suas várias relações políticas e históricas, tendo como intento a complexa tarefa de identificar potencialidades e singularidades que emergem de relações humanas e institucionais a fim de pensar possibilidades que dialoguem com perspectivas de futuro diferentes das do passado, este trabalho escapa a intenções objetivas e quantificáveis, enfatizando o humano e seu narrar como atividade comunicativa não só existencial, mas social, sublinhando marcas de violações.

Desse modo, a pesquisa qualitativa pode superar a dicotomia clássica entre sujeito e objeto, ciências da natureza e ciências do espírito, porque o que está em jogo são os conhecimentos que se podem alcançar e construir para o benefício e realização dos indivíduos, das sociedades e da espécie em sua unidade diversa. Ela deve compreender em uma unidade nova o passado, o presente e o futuro dos indivíduos, das sociedades e das espécies (incluindo-se a humana), como campo de cultivo do presente vivo e ofertado ao tempo futuro em sua salutar destinação (Galeffi *et al.*, 2009, p. 27).

As reflexões empreendidas são, pelas razões já mencionadas, atravessadas pela multirreferencialidade (Ardoino, 1998), uma vez que está ligada diretamente à noção de complexidade conferida por Edgar Morin (1996), que compreende o pensamento complexo como um empreendimento incapaz de encontrar todas as respostas, perpassado por dificuldades inerentes à complexidade que constitui o ato de pesquisar o humano e suas relações e, principalmente, as complexidades que envolvem o olhar do pesquisador e as abordagens escolhidas para compreensão do fenômeno elencado. Diante das subjetividades operantes na abordagem dialógica entre disciplinas, principalmente a Educação e a Comunicação, mas não somente elas, e os múltiplos determinantes que constituem o objeto desta pesquisa (históricos, sociais, econômicos, culturais, políticos), é imperativo o olhar para a multirreferencialidade, considerando que:

A perspectiva multirreferencial, à medida que postula que o conhecimento sobre os fenômenos educativos – considerando a complexidade destes últimos – deve ser construído através da conjugação e de aproximações de diversas disciplinas, inscreve-se num universo dialético e dialetizante, no qual o pensamento e o consequente conhecimento são concebidos em contínuo movimento, num constante ir e vir, o que possibilitará a criação e, com ela, a própria construção do conhecimento (Martins, 2004, p. 90).

Dentro dessa proposta multirreferencial, a hermenêutica nos apresenta chaves interpretativas importantes para a análise pragmática das narrativas, abrangendo suas tramas/intrigas e seus

elementos de cena (definidos, a seguir, como dêiticos de ambientação narrativa) e coaduna com a percepção de um dos filósofos da hermenêutica contemporânea basilar neste trabalho: Paul Ricoeur. Essa escolha atende a questões específicas:

1. Ricoeur (1988), em sua abordagem fenomenológica, compreende a hermenêutica como parte de estudo do simbólico, ponto crucial para identificar indícios de exercício do direito à comunicação nas narrativas audiovisuais. De acordo com Bolshaw (2012), em seus estudos acerca da hermenêutica ricoeuriana, “enquanto o círculo de recorrência semiótica se limita ao universo dos interlocutores através do discurso, o círculo hermenêutico comporta ainda a presença de outros agentes e objetos em um universo mais vasto e aberto a influências inesperadas” (p. 28). Assim, a combinação da análise pragmática da narrativa com o mapeamento dos dêiticos de ambientação narrativa, por meio das matérias significantes, constituem elementos propositivos para alcançar os objetivos do trabalho.
2. O círculo mimético ricoeuriano (*mimesis* I, II e III) apresenta subsídios teóricos relevantes para a análise da ação comunicativa presente nas narrativas, desde a pré-configuração à reconfiguração. Nesse sentido, é importante adiantar que a análise das narrativas selecionadas terá como ênfase as etapas de pré-configuração e configuração, em função da impossibilidade de acessar a fase de reconfiguração/recepção, visto que a exibição do projeto na TV Educativa ocorreu em 2015.

As narrativas estudantis contam histórias e apresentam recortes importantes de contextos e realidades (individuais e coletivas, pessoais e escolares) com abordagens e estéticas que podem, potencialmente, diferir das exibidas nas TVs comerciais. A participação dos sujeitos escolares em etapas diferentes dos processos da produção audiovisual interfere significativamente na construção narrativa, dessa forma, o círculo mimético desenhado por Ricoeur, auxilia na identificação e compreensão de elementos que podem apontar exercícios do direito à comunicação por esses sujeitos. Assim, a atividade mimética ricoeuriana apresenta um caminho profícuo para as discussões e investigação proposta. Vejamos:

### **2.1. A concepção de narrativa em Paul Ricoeur**

No que diz respeito à concepção das elaborações audiovisuais estudantis sob a categoria narrativa, a inspiração surge, como já mencionado, em Ricoeur (2010). O autor apresenta em *Tempo e Narrativa* (tomo 1) uma compreensão hermenêutica dos elementos narrativos através da demonstração analítica de *a Poética*, de Aristóteles e *Confissões*, de Santo Agostinho. Para atestar a mediação entre tempo e narrativa, a obra de Ricoeur (2010) alicerça-se em bases filosóficas,

fenomenológicas e literárias. Sua reflexão ampara esta pesquisa a partir da proposta de desmembramento tríplice da atividade mimética, que acompanha o processo de composição da intriga/enredo; o que significa dizer que tal concepção de configuração narrativa assume função comunicativa, agenciada, a realizar-se, em última instância, no destinatário.

Ao propor essa sistematização a partir do conceito de *mímesis* presente na Poética, de Aristóteles, Ricoeur (2010) estabeleceu uma ideia de *mímesis* que escapa ao seu conceito original de imitação. Para ele, ao construir narrativamente algo que a própria experiência humana já prefigura, mesmo não havendo uma originalidade inventiva plena, o narrador não imita, antes atua dinamicamente no seu processo de narrar. O filósofo discerne, então, a *mímesis* (imitação, representação) da atividade mimética. Para ele, “quer se diga imitação ou representação (...), o que se deve entender é a atividade mimética, o processo ativo de imitar ou de representar” (p. 59). Além disso, Ricoeur (2010) elenca como etapas da atividade mimética a experiência de mundo (mediações simbólicas), a própria ação de narrar e a recepção/acolhimento da narrativa. Esse ciclo mimético é relevante para esta pesquisa, uma vez que as narrativas midiáticas estudantis podem ser compreendidas a partir dessas três etapas dinâmicas e complementares: contexto/referenciação cultural (pré-figuração), ação (configuração) e recepção (reconfiguração).

Os trabalhos desenvolvidos por Carlos Alberto de Carvalho (2010) e Carvalho & Guilherme Sant’Ana (2013) acerca da tríplice *mímesis* enquanto inspiração metodológica para estudos de narrativas jornalísticas e produtos culturais fundamentam complementarmente essa proposta. Estes autores se apoiam no postulado de Paul Ricoeur com objetivo de pensar novas perspectivas metodológicas que confirmam aos estudos comunicacionais abordagens cujas ênfases extrapolem as narrativas em si, englobando os relevantes aspectos intrínsecos à dimensão cultural na qual são produzidos e sua recepção. Em Ricoeur (2010), eles encontraram um importante potencial metodológico para as análises de produtos culturais, uma vez que o arco da atividade mimética compreende três etapas importantes para os estudos concernentes às narrativas midiáticas. “A especificação de cada uma destas etapas do arco mimético ajudará a revelar a importância da hermenêutica ricoeuriana como importante inspiração metodológica para a análise de produtos culturais” (Carvalho & Sant’ana, 2013, p. 238).

O arco mimético de Ricoeur (2010) permite estabelecer uma compreensão significativa dos atravessamentos diegéticos: referências socioculturais onde se inserem os sujeitos e suas narrativas, a configuração narrativa e sua recepção. Tal como afirma Paul Ricoeur, a tríplice mimese constitui um círculo hermenêutico, que torna possível não somente compreender o mundo, como a própria dinâmica de construção da narrativa e as mediações que ela estabelece (Carvalho, 2010, p. 13).



De acordo com Ricoeur (2010), a atividade mimética desenvolve-se em três momentos: *mimesis I*, *mimesis II* e *mimesis III*. (p. 94). *Mimesis I* (pré-figuração) é o que referencia a composição narrativa; *mimesis II* (configuração) é a *mimesis*- criação, a elaboração da intriga/enredo; e *mimesis III* (reconfiguração) é a *mimesis*-invenção, o ponto de chegada, o lugar da reconfiguração.

*Mimesis I* objetiva a descrição das referencialidades sociais e culturais dos sujeitos (nesse caso, dos estudantes). Ricoeur (2010) credita à *mimesis I* o processo de elaboração de “uma significação articulada da ação” que, segundo ele, exige uma competência para identificar o que chama de “mediações simbólicas da ação”.

Se falo mais precisamente de mediação simbólica é para distinguir, entre os símbolos de natureza cultural, aqueles que sustentam a ação a ponto de constituir sua significância primeira, antes que se destaquem do plano prático conjuntos simbólicos autônomos que remetem à fala ou escrita” (*ibidem*, p. 101).

*Mimesis II* compreende o mundo da ação, por isso essa etapa visa a análise hermenêutica do enredo das narrativas. Segundo Ricoeur (2010), a etapa referente à configuração é o caminho entre o prefigurado, estabelecido contextualmente (culturalmente), e a produção de sentidos reconfigurada pós-experiência. Para o autor, configurar é mediar, a “*mimesis II* só tem uma posição intermediária porque tem uma função de mediação. Ora, essa função de mediação deriva do caráter dinâmico da operação de configuração”. ( p. 113/114)

*Mimesis III* fecha o arco mimético na visibilização/recepção dessas narrativas. “*Mimesis III* marca a intersecção entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte ou do leitor” (*ibidem*, p. 123), é o momento em que as experiências se desdobram numa temporalidade, segundo o autor, específica:

Uma estética da recepção não pode incluir o problema da *comunicação* sem incluir também o da *referência*. O que é comunicado é, em última instância, para além do sentido de uma obra, o mundo que ela projeta e que constitui o seu horizonte. Nesse sentido, o ouvinte ou o leitor o recebem de acordo com a sua própria capacidade de acolhimento que, também ela, se define por uma situação ao mesmo tempo limitada e aberta para um horizonte de mundo (*ibidem*, p.132)

A *mimesis III* constitui-se importante etapa para a discussão da visibilidade possibilitada pelos meios de comunicação. A recepção das narrativas acontece mediante sua publicização, portanto, quando as produções estudantis alcançam outros espaços comunicativos para além da escola, elas são acolhidas e apropriadas por outros sujeitos que não apenas os escolares.

## 2.2. Análise pragmática das narrativas midiáticas estudantis

Essa análise se efetuará a partir de procedimentos que escapam à estrutura formal do texto, ou seja, os fornecidos pela linguística e teoria literária estruturalistas. A proposta metodológica deste trabalho segue dois percursos complementares: a análise pragmática das narrativas (compreensão comunicativa dos enredos audiovisuais estudantis a partir da hermenêutica ricoeuriana) e dos dêiticos de ambientação narrativa (elementos referenciais presentes nos ambientes de cena das narrativas que apontem para contextos e realidades sociais).

A compreensão da narrativa como uma ação, que considera a relevância da presença do sujeito narrador e do receptor/destinatário na co-construção dos sentidos como agregadores importantes à análise (Motta, 2013), é uma proposta recente dos estudos narratológicos e um caminho propositivo para os estudos comunicacionais e análise de produtos culturais. No campo da comunicação, é a ação comunicativa das narrativas, suas intencionalidades e sentidos que passam a redirecionar o olhar dos investigadores. Marcondes Filho (2013) situa a comunicação no extralinguístico e define-o como sendo: “um campo que funciona paralelamente ao campo da linguagem, mas que não possui códigos, signos, identificadores fixos e convencionados. Não pode ser traduzido, é apenas sentido, percebido, intuído” (posição 461-463).

A emergência dos estudos narrativos para diferentes campos deve-se ao giro linguístico (*linguistic turn*) ocorrido no século XX, acentuado nas últimas seis décadas. Nesse movimento, a filosofia abdicou gradativamente do seu objeto de estudo, a metafísica, para seguir os percursos da filosofia da linguagem. Ao trazer a linguagem para o centro de seus interesses, a filosofia contemporânea influencia outros campos do conhecimento a se debruçar pela busca do significado, trazendo de volta o interesse pelo estudo das narrativas. Nesse novo contexto, os estudos linguísticos e literários afeitos às correntes estruturalistas cujas epistemologias narratológicas tradicionais buscavam compreender o sistema da narrativa, cedem lugar a perspectivas com enfoques extralinguísticos, recolocando a narrativa no “centro da discussão sobre a construção de sentidos, ou ainda a respeito do papel das narrativas na apresentação, representação e instituição narrativa (ou imaginária) da realidade social” (Motta, 2013, p. 63).

A construção vigente de uma teoria acerca das narrativas midiáticas tem contado com um volume progressivo de pesquisas. Pesquisadores brasileiros têm ousado avançar no projeto de encontrar/construir alternativas promissoras de procedimentos analíticos que privilegiem as operações e proposições que descrevem e/ou desvelam as intencionalidades comunicativas e os contextos dos sujeitos e suas narrativas. Dentre os interessados pelas tramas comunicacionais instauradas pelas narrativas midiáticas, um dos pioneiros nessa pretensa busca por “sugerir um caminho alternativo a fim de que a narratologia alcance um *status* mais antropológico” (Motta,

2017, p.45) é Luiz Gonzaga Motta, professor da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (UNB). Comprometido e atento ao protagonismo narrativo impulsionado pelas tecnologias digitais, o pesquisador, interpelado pela necessidade de compreender e projetar procedimentos de análise para as narrativas públicas que enredam a vida contemporânea, tem se implicado veementemente na área. “Nunca antes nossas estórias foram tão compartilhadas, tornando mais densa e complexa a rede coletiva de narrativas públicas. Nunca antes fomos tão narradores, e simultaneamente destinatários, de nossas próprias aventuras” (*ibidem*, p. 47).

Seu projeto de narratologia crítica segue a teoria pragmática dos atos de fala e baseia-se em Levinson (2007), para quem os atos enunciativos “são operações em contexto, como funções de contexto em contexto” (Motta, 2017 *apud* Levinson, 2007, p. 352). De acordo com o autor, os atos de fala podem ser entendidos como um conjunto de proposições que descrevem as subjetividades dos participantes: crenças, conhecimentos, compromissos e ideologias.

Quando uma narrativa é enunciada, acontecem mais coisas que apenas a expressão do seu significado, pois o conjunto de fundo também é alterado. A contribuição que uma enunciação fornece à mudança do contexto é a força ilocucionária, ou potência do ato de fala” (Motta, 2017, p. 45).

O autor também segue a hermenêutica crítica de Paul Ricoeur (1983), filósofo previamente escolhido para fundamentar o pensamento narratológico intentado neste trabalho, para quem o discurso é um evento que se realiza no presente, porém interpela o seu locutor por um conjunto complexo de indicadores. Indicadores esses que nos interessam como componentes de análise, uma vez que configuram a atividade mimética narrativa, sobretudo, por recorrer às ancoragens do que Ricoeur (1994) define como a primeira operação do arco narrativo, a *mimesis* I.

Motta (2017) recorre a um exercício hermenêutico ricoueriano importante, ao ressaltar que “o que deve ser interpretado no texto é uma proposição de mundo” (p. 46). Para fundamentar o que designa como teoria da ação comunicativa, Ricoeur (1994) permanece como uma de suas principais referências, visto que a concepção de atividade mimética ricouriana coaduna com a da ação comunicativa presente na teoria narrativa que ele tem articulado, cuja postura metodológica segue vieses antropológico, simbólico e cultural; atendendo muito mais a uma metodologia crítica (pragmática) dos atos narrativos do que à crítica literária ou estética.

Ao ponderar sobre os desafios metodológicos para os estudos das narrativas comunicativas, ele assinala que seu interesse decorreu da carência identificada em sala de aula no contato com os seus alunos de Comunicação. Motta (2017) esclarece que, embora a pragmática seja uma disciplina recente entre as teorias da linguagem, um tanto marginal, com literatura específica inexistente e definição imprecisa, ela é promissora como caminho metodológico, pois privilegia fatores extralinguísticos que determinam o uso da linguagem, cuja principal função é comunicar. Sua

emergência tem se consolidado como campo de interesse porque “linguistas, filósofos e outros se deram conta da necessidade de considerar o contexto dinâmico do uso da linguagem, a performance e motivações (intencionalidades) dos sujeitos interlocutores” (p. 53).

No desenvolvimento dessa proposta de narratologia crítica, o autor, ao explicitar sua despreensão de estudar a estrutura interna da narrativa, assume da pragmática dois aspectos que, para ele, constituem um peso metodológico relevante: primeiro, o protagonismo dos atores; segundo, o contexto comunicativo e os dêiticos. Antes, esclarece:

sobre o uso do adjetivo ‘crítica’ na análise que proponho: a meu ver, a possibilidade de incorporar o contexto nos procedimentos de análise consolida uma pragmática expandida como uma teoria crítica. O adjetivo ‘crítica’ tem aqui um valor particular, pois não significa formar juízos de valor, mas sim assumir uma proficiência metodológica a fim de incorporar de maneira rigorosa e fundamentada o papel dos interlocutores e os elementos do contexto comunicativo e cultural nos próprios procedimentos, o que dá à análise da comunicação narrativa um alcance social e histórico. (*ibidem*, p. 54)

As contribuições que o autor destaca da análise pragmática (crítica) da narrativa convergem para a proposta de análise das narrativas midiáticas estudantis, pois auxiliam de forma propositiva na compreensão das possibilidades de promoção e exercício do direito à comunicação. Vejamos quais são as contribuições da pragmática pontuadas por ele e por que dialogam com a perspectiva intentada nesta tese:

- A primeira é considerar a participação dos sujeitos interlocutores (estudantes) durante a análise. E, em importante medida, também dos participantes/grupos representativos que estão fora do texto, na dimensão simbólica exofórica. Segundo Motta (2013, 2017), o analista precisa conhecer os papéis sociais dos sujeitos, suas intenções comunicativas e as relações de força entre eles (posição social, hierarquia, diferença de gênero, etc.). Nas discussões a respeito do direito à comunicação, tais elementos demarcam, objetiva e subjetivamente, os grupos que acessam os espaços de planejamento, gestão e produção das narrativas comunicativas, o que é e o que não é veiculado, quem é e quem não é visibilizado. Portanto, identificar os narradores (estudantes), as intencionalidades de suas narrativas (fáticas ou fictícias) e os elementos emergentes de suas produções que ferem o silenciamento das narrativas hegemônicas é um dos objetivos traçados para esta pesquisa. “Torna-se então útil compreender as narrativas como instrumentos de disputas, estratégias de argumentação, convencimento e cooptação” (2017, p. 57).
- A segunda contribuição é a incorporação do contexto aos procedimentos de análise. As narrativas, embora possam ancorar-se em contextos temporais mais distantes e revelarem aspectos memoriais (inclusive, históricos), articulam-se com o contexto e

as circunstâncias da situação de comunicação, e isso atravessa o processo de construção das representações sociais. “Cada ato de fala narrativo ocorre em um ambiente psicossocial específico, que sempre contingencia tal ato” (*ibidem*, p. 59). Ainda que tais atos pareçam desprezíveis, o autor destaca que o analista crítico precisa: “observar os fatores extralinguísticos como instrumentos de um jogo de poder que se manifesta nos discursos narrativos de maneira argumentativa” (*ibidem*, p. 61).

Somada à análise pragmática da narrativa, para identificar intencionalidades comunicativas dos enredos audiovisuais, além dos demarcadores sociais dos narradores/estudantes (cor, gênero, dentre outros) que condicionam suas narrativas com o contexto histórico, cultural e econômico, recorreremos ainda um recurso extralinguístico específico para encontrar pontos de comunicação por meio de elementos visuais e sonoros presentes nas cenas: os dêiticos de ambientação narrativa.

### **2.3. Compreensão dos dêiticos de ambientação narrativa**

De origem grega, *Dêixis* refere-se ao ato de mostrar, indicar, assinalar, apontar. As narrativas produzidas a partir da linguagem audiovisual compõem-se de múltiplos elementos – ambientação/cenários, cenas, cortes, silêncios, narradores, personagens, enredo, trilha sonora, dentre outros – que enriquecem os sentidos produzidos pela trama narrativa e nos oferece um mapa importante de referências dêiticas. “Os dêiticos (sutis referências de espaço, tempo, hierarquia social, etc.) são particularmente relevantes porque revelam a importância do contexto comunicativo para a compreensão dos significados” (Motta, 2017, p. 51).

Os linguistas dedicados aos estudos de como a língua estrutura o discurso, conferem à *dêixis* um recurso importante de identificação que marca as situações de enunciação verbais - o enunciador, o interlocutor, o tempo, o lugar – através de códigos da língua. Entretanto, para além dos recursos linguísticos que marcam o contexto da enunciação, que a gramaticaliza (Motta, 2017 *apud* Levinson, 2007, p. 65), nos apropriaremos da concepção de *dêixis* para verificar os elementos extralinguísticos presentes nas narrativas midiáticas estudantis. Existem dois tipos de função dêitica: endofórica e exofórica. A primeira refere-se aos elementos textuais vinculados à coesão e coerência interna do texto; a segunda, aos elementos presentes no texto, porém não vinculados à sua estrutura objetiva. Essa segunda atende propositivamente aos objetivos desta tese.

Segundo a classificação tradicional, há três tipos de *dêixis*: *dêixis* pessoal (identidade dos interlocutores na situação de comunicação), temporal (o tempo em que se dá o ato comunicativo, distinguindo o tempo no qual ocorre o envio e o recebimento da mensagem) e espacial (o lugar ou lugares nos quais esses indivíduos estão localizados). Para além dessas matrizes enunciativas, ao

citar Fillmore (1971), Oliveira e Silva (2017) assinalam elementos que fazem parte do agrupamento referente à *dêixis*: “os relacionamentos sociais por parte dos participantes da conversação, que determinam, por exemplo, a escolha dos níveis discursivos honoríficos ou polidos, ou íntimos ou insultantes, etc., que podemos agrupar todos sob o termo *dêixis* social (p. 93 Fillmore *apud* Oliveira e Silva, 2017, p. 93).

Em uma perspectiva de cognição social interacionalmente situada, ou praxiológica, dizemos que é da interrelação entre língua e práticas sociais que emergem os referentes, ou “objetos-de-discurso”, por meio dos quais percebemos a realidade que, por sua vez, nos afeta. Os referentes passam a ser, assim, não uma entidade congelada que herdamos e transferimos, mas uma instância de referencialidade constitutivamente indeterminada e efêmera (Cavalcante *apud* Oliveira e Silva, 2017, p. 125)

Os dêiticos sociais guardam semelhança direta com o que Ricoeur (2010) propõe para a *mimesis* I, pois aproximam-se dos elementos prefigurativos que ancoram a configuração narrativa, dentre elas, as referências simbólicas e culturais. Em termos práticos para este trabalho, a noção de *dêixis* remete aos variados elementos presentes nas narrativas audiovisuais, que serão definidos como pistas reveladoras dos sujeitos/narradores e sua circunscrição social na produção da narrativa. Se o termo *dêixis* tem sua origem no gestual, ou seja, sugere coordenadas visuais, todos os elementos de uma narrativa audiovisual chamados a indicar ou mencionar algo, comunicar, podem se configurar como referências dêiticas importantes dos processos socioculturais no qual esses narradores estão inseridos. “O melhor caminho não é analisar como representamos, nem como é o mundo ou a língua e, sim, que processos estão envolvidos na atividade de referenciação em que a língua está envolvida” (Marcuschi *apud* Oliveira e Silva, 2017, p. 95).

Em síntese, a metodologia intentada para o desenvolvimento analítico das narrativas midiáticas estudantis se dará por meio da análise pragmática da narrativa, postulada por Luiz Gonzaga Motta, que busca verificar a ação comunicativa presente nas narrativas, com uma ênfase na verificação das matérias significantes, que possibilitam perceber dêiticos de ambientação narrativa, uma vez que esses nos auxiliam a identificar demarcações sociais, culturais, simbólicas que atravessam os sujeitos, suas realidades individuais e coletivas, seus contextos familiares e escolares. O que os elementos dêiticos presentes nas narrativas midiáticas estudantis comunicam e revelam podem apontar caminhos importantes para referendá-las como estratégia potente de promoção ao direito à comunicação.

a Comunicação, hoje, constrói a realidade. É difícil definir o que seja realidade. Não vamos entrar em questões metafísicas ou ontológicas. Queremos apenas dizer que realidade, aqui, significa o que se mostra visível, o que tem valor, o que traz as respostas, o que legitima e dá densidade significativa a nosso cotidiano. Nesse sentido, nos dias de hoje, algo passa a existir, ou deixa de existir, se é, ou não, veiculado (Guareschi, 2013, posição 385-388).

Essa comunicação que parte da escola e ganha as telas, seja das interfaces de redes sociais digitais ou da TV pública, são possibilidades de: visibilizar esses sujeitos e grupos midiaticamente invisibilizados pela grande mídia, de devolvê-los a chance de se mostrarem, de existirem publicamente, de comunicarem. A garantia dos demais direitos, passam, segundo Guareschi, pelo direito à comunicação, “as demais instâncias como a liberdade, a democracia, a política e a ética são impensáveis fora do direito à comunicação. (posição 2879) Daí a relevância de investigar e buscar alternativas possíveis e concretas para a promoção e garantia desse direito.

Os dêiticos de ambientação narrativa serão reconhecidos a partir das matérias significantes (Verón, 1997) e das condições materiais de apresentação dos enunciados (Maingueneau, 2005), mediante as múltiplas referências presentes numa peça audiovisual: elementos cenográficos (construídos ou reais), seus narradores, protagonistas, elementos sonoros etc; todos os elementos que nos comuniquem realidades, contextos e nos conduzam a narrativas também extra-diegéticas, uma vez que cada narrativa audiovisual possui sua própria ambientação sonora e cenográfica apta, portanto, a oferecer elementos interpretativos significativos para a compreensão da comunicação interna e externa da narrativa.

Cavalcante e Martins (2020) apontam para a escassez de pesquisas sobre as colaborações da dêixis e ressaltam a importância de estudos que atentem para os vários modos de construção de referentes, inclusive os que extrapolam as formas linguísticas, e para as diferentes dinâmicas de interlocução presentes nas situações comunicativas. É nessa lacuna que se insere esse intento metodológico.

### **2.3.1 Dispositivos de leitura discursiva: como chegar aos dêiticos**

Traçar um plano de análise epistemologicamente multirreferencial, com recorte para os dêiticos (já explanado) e para as matérias significantes (detalhamento no próximo tópico), foi uma estratégia escolhida para dar conta da multiplicidade de elementos discursivos constituintes de uma narrativa audiovisual equânimes com os objetivos propostos, a partir de leituras plurais - linguísticas, sociais, comunicacionais, pedagógicas. Diante da complexidade do objeto observado, tomo as palavras de Jaques Ardoino (1998) para me referir ao investimento metodológico desta tese, que se destina a empregar “um tipo de olhar que tenta mais entender que explicar” (p.36); compreender para defender aquilo que consideramos profícuo e pertinente na disputa política referente ao direito à comunicação. Se a mirada realizada nesta tese encontrar, nas narrativas midiáticas estudantis, uma tática (mais a frente, Certeau) importante para o exercício e garantia desse direito, essa será mais uma contribuição para a construção democrática do Brasil que queremos narrar.

Em oposição ao cartesianismo moderno, nosso objeto de pesquisa requer uma coerência epistemológica que atenda a uma visão mais global do contexto sociocultural onde as narrativas são produzidas e circuladas, bem como a sua relevância para os sujeitos e coletividades que carecem de abordagens narrativas de resistência. “Uma tal complexidade geralmente é, como o vimos, apresentada como “holística”, global, isto é, fugindo definitivamente da intenção de decomposição (análise) e de redução em elementos cada vez mais simples” (*ibidem*). O trabalho elaborado para a compreensão das narrativas midiáticas estudantis não se estabeleceu mediante decupagem das peças audiovisuais, recurso muito utilizado entre profissionais da comunicação que trabalham com edição de vídeo, mas tentou observá-las integralmente a partir dos elementos que, hermenêuticamente, deduzimos produzir sentidos aos telespectadores (e que foram pensados com tal intenção), à época de sua veiculação.

Na comunicação, usamos o termo decupar para quebrar as imagens fílmicas em pequenas partes, fragmentos, para assim realizar etapas de montagem/edição. A proposta desta tese é aproximar-se dos que elementos que, numa só visada, possam ter afetado o receptor – propondo diálogo, reflexão, emoção, curiosidade, indignação – ou seja, produziram determinado sentido, cujo agenciamento foi proposto na ocasião de sua produção. Daí a ideia de analisar para compreender, aproximar a análise da experiência do ver/assistir a um episódio televisivo, atentando para os referentes significantes e seus dêiticos para a sinalização do direito à comunicação.

De tal modo, alguns caminhos precisaram ser “bricolados”. “A mutirreferencialidade exige, ou comporta, uma “bricolagem”, ou em outras palavras, “uma abordagem a partir de perspectivas múltiplas” (p. 18) – assinala Lapassade, citado por Sérgio Borba (1998) em seu “cadinho” sobre a abordagem multirreferencial enquanto “bricolagem” no fazer ciência. Dentre os procedimentos combinados em nosso fazer científico, destacamos: a) as “condições materiais de apresentação dos enunciados”, proposta por Maingueneau (2005), que auxilia na análise mais apurada das “matérias significantes” dos discursos midiáticos (Verón) e b) análise pragmática da narrativa, a partir da descrição sintética do enredo das peças e identificação de seu valor pragmático. A junção dessas duas ferramentas analíticas direcionou-se à compreensão dos discursos produzidos pelas narrativas midiáticas estudantis, a partir de leitura discursiva (identificação e sistematização das matérias significantes) e análise acerca do propósito narrativo das tramas elencadas para análise.

### **2.3.2 Para compreender as matérias significantes**

Sendo a midiatização uma categoria conceitual basilar para este trabalho, é também a partir dela que estruturamos nosso percurso metodológico de análise, sobretudo, a partir dos esforços empenhados pelo semiólogo Eliseo Verón, que delineou chaves importantes de leituras discursivas



para produtos midiáticos. Segundo ele, a industrialização dos meios de comunicação transformou mensagens em produtos discursivos de emissão e recepção, comportando dimensões coletivas e sociais.

Um meio de comunicação social é um dispositivo tecnológico de produção-reprodução de mensagens associado a certas condições de produção e a certas modalidades (ou práticas) de recepção dessas mensagens. Esta caracterização situa, por assim dizer, o dispositivo tecnológico no contexto dos usos sociais e permite, ao mesmo tempo, desenhar o campo da história social das tecnologias da comunicação, que é então uma história dos media (Veron, 1997, p. 4, tradução própria).

A capacidade humana de realizar semiose - significar e produzir significados - é o eixo central do pensamento e obra do sociólogo argentino, que permanece influente nos estudos da comunicação, sobretudo, pelas investigações que realizou acerca dos meios de comunicação de massa e seus embricamentos com a produção e propagação de discursos sociais. Em sua abordagem semioantropológica, Verón (2014) considera e conceitua fenômenos midiáticos como a “exteriorização dos processos mentais na forma de dispositivos materiais” (p. 14). Nesse sentido, assinala que, sendo inexistente a possibilidade de comunicação humana sem mediação, assim, todo processo de comunicação se estabelece a partir da exigência de materialidades, ou seja, de suportes materiais intercambiadores de sentido, tanto por parte do emissor, quanto do receptor. “A comunicação humana é necessariamente "mediada" a todos os níveis, do micro ao macro, simplesmente porque o significado só pode circular sob forma material” (Verón, 2013, p.148, tradução própria). Aclarando: quando essa troca é face a face, a materialização se constitui pela sonoridade, gestualidade, visualidade; quando a mediação passa a persistir ao longo do tempo (registros escritos, fotográficos, audiovisuais, por exemplo), temos então materialidades sob forma de dispositivos técnicos; a diferença entre tais materialidades reside no fato de a primeira caracterizar-se por uma materialidade efêmera, de curta duração, e a segunda, por inserir-se numa temporalidade persistente ao espaço-tempo, o que ele considera como início da história da midiatização.

O ponto-chave é o das propriedades materiais do discurso que resultam das operações técnicas: a emergência de suportes perduráveis para as mensagens. Na história da comunicação humana, os dois aspectos cruciais são a autonomização da mensagem e a sua persistência no tempo (2013, p. 145, tradução própria)

Ao explicar que a materialidade discursiva é produzida pela exteriorização de processos cognitivos, processo que ele designa como fenômeno midiático, Verón desassocia a ideia de fenômeno midiático ao da história das tecnologias dos meios de comunicação. Os fenômenos midiáticos, segundo ele, “Começam com o aparecimento dos primeiros artefatos de pedra” (*idem*, p.

229, tradução própria). Isso significa que “a persistência e a autonomia dos signos são as qualidades materiais que resultam desta exteriorização, geram as alterações de escala que “destacam” o social dos sistemas psíquicos” (*ibidem*). A primeira ferramenta de pedra é, portanto, o ponto de partida para a evolução da semiose social, que se desdobra no processo de mediação. Verón é enfático ao afirmar que sem mediação não haveria sociedades humanas, isso porque os produtos resultantes dessa exteriorização cognitiva cuja materialidade perdura, se transforma e evolui no tempo/espaço, passa não só a pertencer, mas a interferir diretamente na dimensão social.

Desde a década de 1980, Verón vem propondo reflexões nas fronteiras entre a sociologia, antropologia, linguística e comunicação. Os sistemas significantes, a produção e circulação dos discursos sociais, o processo semiológico da mediação são proposições densas que nos permitem realizar leituras profundas e relevantes dos discursos midiáticos. Posicionado a partir do paradigma epistemológico de Charles Peirce, Verón buscou trasladar a semiose infinita/ilimitada peirciana para a semiose social. Grosso modo, para aclarar a importância desta teoria para a compreensão da proposta de Verón, Peirce supera o modelo binário – significado/significante - da linguística estruturalista ao triangular sua elucidação: signo (representâmen), objeto e interpretante. Essa concepção tríade desloca o fenômeno da semiose para um lugar de infinitas possibilidades de produção de significados. No traslado da semiose infinita para a semiose social, Verón atualiza a reflexão inserindo outros elementos: emissor, receptor, discurso, sentido, matéria significante; componentes importantes para a sistematização da análise realizada neste trabalho, explanados no tópico seguinte.

Como o conceito de narrativa já foi explanado anteriormente, focaremos nas categorias referentes ao discurso. Para compreender os discursos acessados via narrativa, precisamos interagir com sua função pragmática e identificarmos as matérias significantes e, assim, intentar uma interpretação hermenêutica dos sentidos acionados nas leituras discursivas realizadas. Para isso, utilizamos o conceito de discurso para compreendermos a semiose social proposta por Verón e, por conseguinte, o de matérias significantes. De modo próximo e complementar, nos apropriamos também das “condições materiais de apresentação dos enunciados” propostas pelo analista do discurso Dominique Maingueneau (2005), que nos provê de recursos para embasar as descrições analíticas. Vejamos, a seguir, como essas matérias significantes e as condições materiais de apresentação se assimilam e são pertinentes para nosso eixo analítico.

### 2.3.3 Matérias significantes & condições materiais de apresentação do enunciado: embricamento metodológico

As narrativas audiovisuais compõem-se de linguagens múltiplas e, conseqüentemente, possuem potencialidade de intercambiar discursos de variadas formas. Todos os elementos verbais e não verbais, linguísticos e extralinguísticos, deste modo, interpelam-se para comunicar e acionar ações e/ou reflexões através dos discursos.

Véron, no conjunto de sua obra, aponta para a amplitude da análise discursiva, posto que os discursos não podem ser compreendidos de forma descontextualizada, singularizada, como se davam os estudos estruturalistas da língua. Compreender o projeto teórico investido por um sociólogo implicado com a linguística (semiologia) e a teoria marxista da ideologia não é uma tarefa muito simples. No entanto, para chegar às matérias significantes, elemento metodológico aqui escolhido, elencamos alguns pontos substantivos de seu pensamento para alcançar um lugar seguro de sistematização metodológica.

Nosso ponto de partida não pode ser outro senão o discurso. Discurso define uma unidade de sentido inscrita em determinada materialidade, contextualizada social e historicamente. “O termo “discurso” tem a vantagem de poder ser mais facilmente associado a noção de sujeito produtor que o de “texto”: um discurso é sempre uma mensagem situada, *produzida por alguém endereçada a alguém*” (Verón, 1980, p. 77, grifo do autor). Deste modo, “os discursos sociais são objetos semioticamente heterogêneos ou “mixtos”, nos quais intervêm, ao mesmo tempo, várias matérias significantes e vários códigos” (*ibidem*, p. 78). Mas, o que são ou o que constitui as matérias significantes? De antemão, sublinhamos que a teoria da semiótica social dedica-se a compreender os processos de produção da significação, com a premissa de que todo sujeito é um enunciador, um produtor de discursos. Verón não utiliza a noção de signo saussuriano – que designa a junção significante/significado para a produção de sentido. Para o argentino,

toda operação de produção do sentido (e correlativamente, todo “efeito de sentido”) é uma função complexa (uma relação entre relações e, portanto, uma operação que põe em jogo um número n de termos, ele não sendo nunca igual a dois (*ibidem*, p. 78).

Dessa forma, um sujeito (enunciador) é um suporte para processos complexos que incide numa matéria significativa, o que nos permite inferir que a matéria significativa é o que manifesta materialmente o sentido. É o atributo material, passível de percepção e leitura, que possibilita a análise discursiva, que resulta no reconhecimento de outros discursos inter-relacionados, não o encerrando em si mesmo.

Conforme Eliseo Véron (1980), “no funcionamento de uma sociedade, nada é estranho ao sentido: o sentido está, portanto, em toda a parte”. Em consonância com sua base marxista, também

estão por toda parte o ideológico e o poder. No entanto, ele assinala que, embora todo fenômeno social possa ser lido a partir do ideológico e do poder, uma vez que estes tocam e concernem, respectivamente, às condições de produção dos discursos sociais e aos efeitos discursivos, isso não significa dizer que “tudo é ideológico ou que tudo se reduz à dinâmica do poder”, estes (discurso e poder) se configuram como lentes de análise dos fenômenos sociais, pois “no universo do social do sentido, há muito mais coisas além do ideológico e do poder” (1980, p. 192). Véron chega a essa discussão a partir de um olhar do processo semiótico que se interessa pelas condições coercitivas presentes na relação do sentido (e em sua produção) com os mecanismos de base do funcionamento social, ou seja, sentido é resultado de um trabalho social, que não está isolado das ordens do ideológico e do poder.

Um segundo elemento crucial para criar uma linha de entendimento veroniano e que é muito pertinente para todo o construto realizado nesta tese é o fato de que todo discurso nos permite encontrar rastros/indícios de elementos investidos em sua produção. “A possibilidade de qualquer análise do sentido repousa na hipótese, fundamental, de que o sistema produtivo deixou traços nos produtos (...). analisando produtos, visamos processos” (Verón, 1980, p.189). Dessa forma, para Verón, o discurso reúne três condições: produção, circulação e consumo. A esta última, ele prefere chamar de reconhecimento, pois ao tratar de sentido, jugou inadequado o uso de uma palavra semanticamente atrelada ao campo econômico. Ademais, reconhecimento já havia sido utilizado pela linguística em alusão ao momento de recepção do circuito da linguagem.

Um terceiro ponto é: sendo o termo discurso abrangente, a análise discursiva não se limita à matéria linguística, portanto, os demais elementos extralinguísticos acionados num discurso e em circulação, incluiriam o que ele classifica como matérias significantes.

Todo discurso midiático, objeto de análise deste trabalho, possui dispositivos de enunciação. Sendo a enunciação o ato que produz um enunciado, é preciso considerar que investimentos - “colocação do sentido no espaço-tempo, sob a forma de processos discursivos” (Verón, 1980, p. 191) - são acionados para fazer chegar determinado discurso ao receptor. Nessa etapa de produção de sentido, visando a fase de reconhecimento, muitos elementos (matérias) são convocados/agenciados a compor o discurso. A estes, Verón denomina de matérias significantes. Matérias heterogêneas, circundantes, extralinguísticas que compõem os enunciados numa conversa (entonações, gestos), numa página de jornal, reportagem televisiva, filme, a partir de fotografias, gráficos, títulos, ilustrações, sons, cores, dentre outras materialidades que nos possibilitam acessar outros discursos a partir do discurso analisado e identificar os rastros de sentido investidos em sua produção.

Voltemos por um momento à situação de uma troca oral face a face entre dois indivíduos? A matéria significativa que aí circula é semioticamente heterogênea (linguagem oral, entoação, gestos, contacto visual, atitude corporal, vestuário, etc.), mas as posições enunciativas (o enunciador, o discurso e o destinatário) situam-se no mesmo ponto homogêneo do espaço-tempo. Esta é a situação original, inicial, da semiose do sapiens, que naturalmente não perdeu a sua importância fundamental nos sistemas sociais mediatizados (Verón, 2013, p. 235)

Com o processo de industrialização, as tecnologias de comunicação se tornaram peças-chave na circulação de discursos. A produção e reprodução tecnológica de mensagens têm acionado diversos tipos de matérias significantes, exigindo leituras cada vez mais minuciosas e complexas. A oferta discursiva que nos propõe os diferentes meios de comunicação (tradicionais e digitais, marcados pela dimensão mercadológica, principalmente) e a forma como nos relacionamos com eles, como respondemos e fazemos circular essas mensagens nos remetem a locais distintos de análise: o primeiro, ao funcionamento das regras econômicas que definem tal oferta, ou seja, uma análise da produção; e a segunda, uma análise completamente ampla e aberta, que corresponde à fase do reconhecimento, apropriação e recepção dos sujeitos (Verón, 1997). Com as tecnologias de comunicação os enunciados tornaram-se passíveis de ser registrados, reproduzidos, editados, e, hoje, com os processos de digitalização, remixados. Os interesses mercadológicos, ideológicos, como assinala Verón acompanharam essa linha temporal evolutiva dos meios, por isso mesmo, a necessidade de encontrar os indícios, os rastros dos agenciamentos mobilizados na produção dos discursos, atentando para

as operações produtoras da significação no seio do discursivo, isto é, as operações de investimento do sentido nas matérias significantes são, ao mesmo tempo, *práticas sociais específicas*. Os "códigos", como conjuntos de operações, são, portanto, apenas *sistemas de regras as quais obedece o trabalho social produtor de significação* (Verón, 1980, p. 81, grifos do autor)

Resta-nos, portanto, analisarmos os produtos, neste caso, midiáticos, para acessarmos esses códigos. Compreender o trabalho social da produção midiática é uma necessidade, um imperativo, sobretudo, em contextos como o nosso, onde a maioria dos veículos de comunicação que operam na esfera pública tendem a centralizar as narrativas a partir de seus ideais mercantis. Nesse sentido, buscar outros códigos, identificar matérias significantes que projetem outros significados, outras formas de narrar e visibilizar a diversidade brasileira é o que visamos nesta pesquisa.

No percurso de construção desta metodologia, sobretudo após o exame de qualificação, alguns caminhos foram se entrecruzando e “bricolando” propósitos. Nesse trajeto de leituras e descobertas para uma análise coerente com os objetivos e, rigorosamente, fundamentada, encontramos um analista do discurso que propõe uma abordagem sobre a materialidade dos discursos, de forma bem próxima e complementar ao que compreendemos sobre as matérias significantes de Verón: o linguista, professor e pesquisador no *Centre d'étude des discours, images,*

*textes, écrits, communications* (CÉDITÉC), na Universidade de Paris IV Paris-Sorbonne, Dominique Maingueneau.

O valor pragmático de um enunciado (produto da enunciação) está na instituição de uma certa relação com o destinatário. Esse valor pragmático é o ato que se pretende realizar por intermédio de uma enunciação (ato de produzir o enunciado). “Trata-se de procedimentos pragmáticos porque exigem do destinatário uma análise do contexto e não somente uma interpretação semântica, seu conhecimento da língua” (Maingueneau, 2005 p. 29). Nesse caso, as condições materiais de apresentação me permitiram encontrar equivalências com as matérias significantes propostas por Eliseu Verón, a começar pela relevância dada à dimensão social e discursiva dos produtos linguísticos. Para ambos, a compreensão de um enunciado exige a mobilização de muitos saberes, interdiscursos, não se restringe a elementos puramente linguísticos. De acordo com Maingueneau, “a própria ideia de um enunciado que possua um sentido fixo fora de contexto torna-se insustentável” (*ibidem*, p. 20). Para explicar os sentidos de um enunciado a partir de todos os elementos extralinguísticos que se somam aos linguísticos, ele traz uma ilustração muito interessante e que marca objetivamente a presença de similitude com as materialidades destacadas por Verón.

Em seu livro “Análises de textos de comunicação” (2005), Maingueneau explica didaticamente sobre o conjunto de elementos que compõe um enunciado, a partir da presença de uma placa que contém a oração “é proibido fumar”, exposta num consultório médico.

Para interpretar o que se encontra na placa, deve-se começar por considerá-la como uma sequência de signos, mas precisamente como uma sequência verbal, um enunciado. Isso implica atribuir-lhe uma fonte enunciativa; no caso, um sujeito que, servindo-se de sua própria língua, teria a intenção de transmitir um certo sentido a um destinatário. As condições materiais de apresentação desempenham um papel essencial para que o enunciado receba de fato tal estatuto” (Maingueneau , 2005, p. 21).

Que condições materiais seriam essas? Ele lista algumas: a cor, tamanho e estilo de fonte utilizada para a grafia da oração, seu lugar de exibição (um consultório médico), o conhecimento cultural prévio acerca da proibição, etc. O discurso apresenta-se aí a partir de um conjunto de condições materiais que permitem a produção de sentido com uma função clara de interdição. Essa mesma oração num outro contexto, sob outras condições materiais, poderia funcionar como uma obra de arte por exemplo. Se situada num salão de instalações, com fontes coloridas e grandes, com materiais diversificados, rodeados de fotos de fumantes e marcas de cigarros, produziria um sentido de crítica à indústria do tabaco. Assim, todos os elementos não verbais e extralinguísticos afinam o tom discursivo. Tal exemplo demonstra que as condições materiais onde um enunciado circula, é transmitido ou propagado, confere ao enunciado determinada importância. Assim, a TV e as demais

telas onde as narrativas midiáticas estudantis foram veiculadas e estão disponibilizadas funcionam como canal de legitimação, conferindo, dessa forma, determinado valor para essas narrativas.

Para Maingueneau, o discurso é uma forma de ação, visto que toda enunciação constitui um ato (prometer, sugerir, afirmar, interrogar etc.) que visa modificar uma situação. O discurso é também interativo, contextualizado e considerado no bojo de um interdiscurso, vejamos: "o discurso só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos, lugar no qual ele deve traçar seu caminho. Para interpretar qualquer enunciado, é necessário relacioná-lo a muitos outros". (Maingueneau, 2005, p. 55). Essa explanação nos remete às marcas e rastros, elementos configuradores das matérias significantes. Se num determinado contexto temos uma imagem de arma, essa marca nos permite inferir os rastros de sentido de guerras ou revoluções ou violência. São interdiscursos acionados na interpretação. Essas marcas também podem ser consideradas como dêiticos, elementos apontadores de rastros, rastros esses postos nas cenas de enunciação (ambiente físico/material da enunciação). "Um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada" (*ibidem*, p.85)

As narrativas midiáticas estudantis constituem um gênero de discurso no interior do tipo de discurso televisivo. Maingueneau chama atenção para algo muito interessante ao tratar de midiologia ou de dimensão midiológica dos enunciados, ele aponta que o suporte material - impresso, escrito, televisivo - modifica radicalmente um gênero de discurso. Isso significa que uma narrativa estudantil produzida no interior do ambiente escolar veiculada apenas para os estudantes em uma atividade escolar é um gênero de discurso totalmente diferente de sua veiculação ampla numa TV pública. "O modo de transporte e de recepção do enunciado condiciona a própria constituição do texto, modela o gênero de discurso" (p. 72). Daí a importância e a defesa de que as narrativas midiáticas estudantis precisam extrapolar os espaços escolares. Sua veiculação em espaços midiáticos conferem a estas uma legitimidade e um reforço contranarrativo ao que se está exposto em veículos como a televisão.

Os usos sociais dos meios de comunicação, operacionalizados a partir da produção e recepção discursiva - possibilitadas pela circulação das narrativas midiáticas estudantis em telas de veículos tradicionais e digitais, assumem um lugar central de análise neste trabalho, uma vez que tais usos podem nos dar indícios de possibilidades de exercícios do direito à comunicação. A forma como essas mensagens são desenhadas para serem veiculadas nos revelam elementos comunicativos que denotam indícios relevantes de significação na construção narrativa e na propagação de discursos, oportunizando-nos identificar e compreender os rastros de possibilidades de resistências contra hegemônicas. Por isso, discurso e narrativa se entrelaçam em nosso constructo. Desta forma,

a narrativa midiática estudantil é compreendida como um veículo que intercambia discursos outros, contra hegemônicos, a saber, uma contranarrativa que visibiliza a escola pública e seus sujeitos.

Sob esse olhar investigativo, a narrativa midiática estudantil terá enfoque a partir de dois lugares interpelantes: sua função pragmática e sua função sintagmática (relacional, interdependente). Como bem sintetizam Ferreira e Sampaio, “a rede conceitual da ação refere-se à ordem paradigmática e as regras de composição narrativa são da ordem sintagmática. Compreendemos as histórias, porque compreendemos a tradição social e cultural, de onde nascem os tipos de intrigas” (2018, p. 51).

Reforçamos nossa dedicação à mimesis I e II, prefiguração e configuração das narrativas, uma vez que a etapa de reconhecimento/recepção das narrativas implicariam um estudo focado nos destinatários, o que se tornou inviável, visto que o programa analisado foi exibido há uma década. Nos apoiamos no que dizem Maingueneau e Véron sobre a reconstrução do sentido do enunciado e a etapa de reconhecimento, respectivamente: ambos processos implicam acionamento das gramáticas culturais dos receptores, portanto, a interpretação realizada no capítulo “Educações e outros plurais” dedica-se a buscar e analisar nos produtos (narrativas do Intervalo) as marcas (ou dêiticos) e seus possíveis rastros para inferirmos possibilidades de vozes, temas e realidades que indiquem visibilidades outras (contra hegemônicas) e nos apontem para exercícios do direito à comunicação.

Por fim, a investigação acerca dos processos de curadoria será realizada por meio de entrevistas com representantes da TVE que atuaram no período de exibição do programa, coordenação do IAT, servidores envolvidos com o projeto, professores e estudantes.

As entrevistas semi-estruturadas são relevantes pois auxiliam no garimpo e cruzamento de informações subjetivas (Minayo e Costa, 2018), a partir de diferentes sujeitos envolvidos no projeto, reunindo perspectivas e elementos variados que, certamente, fornecerão subsídios importantes para compreender aspectos políticos e hierárquicos que disputaram a idealização e elaboração do programa que, por sua vez, influenciaram diretamente na curadoria das peças exibidas, ainda que a abertura de chamada pública tenha sido um dos procedimentos para a participação das escolas.



## 2.4. Procedimentos empíricos

Além de compor importante recurso metodológico para as pesquisas qualitativas, a entrevista foi também um dispositivo viável para este trabalho pela rede de contatos já estabelecida com e a partir de um dos principais idealizadores do Programa Intervalo, Yuri Bastos Wanderley, cuja dissertação de mestrado, orientada em 2017 por Nelson Pretto, deu ênfase às experiências dos educadores da Rede Anísio Teixeira, dentre essas, o desenvolvimento do projeto Intervalo.

Yuri Bastos Wanderley foi o primeiro entrevistado para a tese. A partir dele e do meu orientador, os demais contatos foram se estabelecendo e se ramificando. Um professor sugeriu outro, que lembrou de um estudante, que lembrou de outro. As redes sociais digitais foram um importante caminho para iniciar as interações com esses jovens que, posteriormente, tive o prazer de conhecer e entrevistá-los presencialmente. Presencialidade que também me deu a grande oportunidade de ouvir, aprender e me emocionar com as entrevistas-aulas de José Araripe Júnior e Paulo Roberto Ribeiro (mais conhecido como Pola), além dos diálogos profícuos com os professores Lauro Gurgel, Regina Célia Araújo, Penildon Silva Filho, Geraldo Seara e a paixão do produtor Harisson Araújo. Todos concordaram em participar e divulgar os dados das entrevistas a partir da assinatura do Termo de Livre Consentimento, disponíveis nos anexos. Meus entrevistados foram minhas principais fontes de pesquisa e aprendizado.

*As árvores velhas quase todas foram preparadas para o exílio das cigarras. Salustiano, um índio guató, me ensinou isso. E me ensinou mais: Que as cigarras do exílio são os únicos seres que sabem de cor quando a noite está coberta de abandono. Acho que a gente deveria dar mais espaço para esse tipo de saber. O saber que tem força de fontes (Barros, 2010, p. 370).*

A análise proposta seguiu o seu curso. As narrativas midiáticas estudantis foram o centro da investigação, porém o dispositivo das entrevistas foi essencial para a construção das discussões estabelecidas. Demarcamos, de antemão, que não houve uma análise das entrevistas, dos posicionamentos, mas um diálogo das fontes entrevistadas com as teorias abordadas, ora para complementá-las, ratificá-las, ora para confrontá-las. Cada entrevistado/a/e foi valorado a partir de sua inserção na produção do programa estudado, sua experiência e envolvimento com a comunicação e/ou educação pública. Valorados a partir, não só de suas formações acadêmicas, mas principalmente pelas vivências dentro de instituições públicas, com todas as suas problemáticas, e conhecimento imersivo do funcionamento complexo de setores regidos pelo Estado. Considerados como fontes relevantes de saber, saber que pulula de dentro das instituições investigadas – TVE, IRDEB, IAT, Escolas Estaduais - cada indivíduo entrevistado apresenta-se nomeado e protagoniza a sua própria percepção acerca dos debates levantados. Eles, com a força de fontes, tal qual

compreendido por Salustiano (poema supracitado), nos auxiliam a compreender as complexidades daquilo que só conhecemos por leituras e olhares curiosos e críticos.

### 2.4.1 Apresentação das Fontes



**José Araripe Cavalcante Júnior**

Cineasta, Gestor público (projetos audiovisuais), Professor, Artista plástico  
TVE/IRDEB: 2012 – 2015  
TV BRASIL - EBC: 2009 – 2012



**Paulo Roberto Vieira Ribeiro (Pola)**

Comunicador, Cineasta e Gestor público  
IRDEB: 2006 a 2014  
Ministério da Cultura: Secretário de Audiovisual 2015 - 2016  
ABEPEC – Vice e Presidente da Associação Brasileira das Emissoras Públicas, Educativas e Culturais



**Yuri Bastos Wanderley**

Professor, Gestor público (mídias educacionais)  
IAT: 2008 – 2011 - Coordenador de Softwares Educacionais  
Rede Anísio Teixeira: 2011 – 2017 - Coordenador Geral da Rede Anísio Teixeira



**Lauro Gurgel Júnior**

Professor de Educação Física do ICEIA (Instituto Central de Educação Isaías Alves)  
Participante/ Entrevistado para o Quadro Minha escola, Meu lugar (ICEIA)



**Regina Célia Araújo**

Professora de História – ICEIA (Instituto Central de Educação Isaías Alves)  
Espectadora do quadro Minha escola, Meu lugar - ICEIA

**Penildon Silva Filho**

Comunicador, Gestor público  
Diretor Geral do IAT: 2007 – 2011  
Vice-reitor da UFBA: 2022 – Atual

**Harisson Jesus de Araújo**

Cineasta  
Diretor geral do Programa Intervalo pela produtora N5 Filmes: 2009 - 2013  
Coordenador do Programa de Produção e Difusão de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres (IAT): 2014 - 2020

**Gilberto Rodrigues de Almeida Filho**

Estudante - Instituto Central de Educação Isaías Alves  
Participante do Quadro - Minha Escola, Meu lugar (ICEIA)

**Renato da Silva Lima**

Estudante - Colégio Estadual Mestre Paulo dos Anjos  
Participante do Quadro - Cotidiano

**Geraldo Seara**

Professor de Inglês  
Educador – Rede Anísio Teixeira  
Atuante na concepção do quadro Cotidiano do Programa Intervalo

O acesso integral às narrativas audiovisuais do Programa também se apresentou como um facilitador, uma vez que a plataforma do Instituto Anísio Teixeira permite não só a visualização de todos os vídeos, como também o seu *download*. Ademais, o diretor-geral do Programa, Harisson

Araújo (atuante na N5Filmes, à época), me disponibilizou todos os 40 compactos, organizados sequencialmente como foram veiculados pela TVE.

Durante a análise das narrativas audiovisuais, os seguintes passos foram:

1. Mapear as temáticas abordadas em todo o programa, a fim de identificar os assuntos mais e menos debatidos e discutir a relevância destes à luz do debate sobre o direito à comunicação, com elaboração de tabela panorâmica.
2. Análise pragmática de quatro narrativas dos três quadros já mencionados.
3. Interpretação das matérias significantes para verificação dos dêiticos.
4. Roteiro de análise:

Função dos estudantes na narrativa:

- Narrador/protagonista/coadjuvante/elenco de apoio/entrevistador/ entrevistado

Características dos estudantes presentes na narrativa/ características dos personagens

- Sexo
- Cor
- Etnia
- Pessoa com deficiência
- Padrões estéticos
- Caracterização/elementos de imagem

Espaço de cena

- Interno: casa, escola
- Externo: rua, praça, etc.
- Elementos de cena

Tipo de narrativa

- Curta ficcional
- Documentário
- Entrevista - Telerreportagem

Interpretação da trama

- Temática principal
- Temáticas emergentes
- Fio narrativo – Ponto de vista da narrativa: Reprodução ou desconstrução de discursos hegemônicos (abertura/ intriga/desfecho)

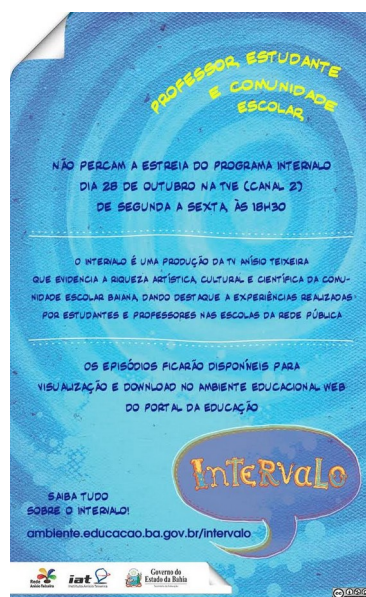
## 2.5. Intervalo: *corpus em perspectiva*

O corpus deste trabalho constitui-se de narrativas midiáticas estudantis que compuseram o Programa Intervalo, veiculado na TVE e TV Anísio Teixeira (plataforma digital). De acordo com notícia publicada no portal da Secretaria da Educação da Bahia, o projeto desenvolvido pela Rede Anísio Teixeira, em parceria com as escolas públicas do estado, foi lançado para os educadores da rede estadual em maio de 2014, e estreado na TVE em 28 de outubro do mesmo ano.

Nos primeiros contatos em busca de pessoas que atuaram diretamente no programa, Intervalo não foi um nome recordado por aqueles que integraram a TVE naquele período. Após trocas de e-mails com informações curadas e razoavelmente detalhadas, as referências eram ao “Programa do IAT”. As primeiras informações, relacionadas ao ano de exibição, por exemplo, divergiam entre os entrevistados escalados. Por isso, a fim de documentar e ilustrar aspectos da memória do programa, levando em consideração ainda a instabilidade da página eletrônica do programa, verificada principalmente em 2023, alguns elementos de sua divulgação, à época, compõem, nesta seção, a apresentação do *corpus* da pesquisa.

O material publicitário de estreia (imagem 1) e a grade de programação da veiculação do Intervalo na TVE (ver documento nos anexos), divulgados pela Secretaria de Educação do Estado, ratificam a primeira exibição em 2014, no entanto, informações fornecidas pelo educador da Rede Anísio Teixeira e um dos idealizadores do projeto, Geraldo Seara, ampliam os dados dessa difusão televisiva. Segundo ele, o programa foi exibido na TVE no final de 2014 (ano da Copa do Mundo no Brasil), durante todo o 2015 e reprisado em 2016, com gravações iniciadas em 2013. Ao passo que uma equipe cuidava da produção dos documentários pelos diferentes territórios da Bahia, outra se voltava à escrita dos roteiros de ficção: “eu lembro, porque nós gravamos no Colégio Central (Salvador), aquela muvuca da finalização da Arena Fonte Nova, todas as escolas estavam fechadas e a gente só tinha aquele espaço para gravar o Cotidiano”. Afora a composição oficial da grade de programação, acrescentou ele: “vira e mexe, a gente encontra alguma pílula na TVE, aqueles programinhas de passagem de 30 segundos, de um minuto”.

**Figura 1-** Cartaz de divulgação da estreia de Intervalo



Fonte: Portal da Secretaria de Educação da Bahia e Plataforma Anísio Teixeira

Gravado em várias escolas do estado da Bahia, Intervalo possui participação relevante de estudantes e professores. Desenvolvido em formato híbrido para internet (plataforma digital) e TV pública (TVE), foram produzidos 120 vídeos de 4 minutos, que compõem 40 compactos de 13 minutos, com três episódios de quadros diferentes, a fim de demonstrar a diversidade dos gêneros e das abordagens.

A escolha desse projeto se deu em função da possibilidade de tomá-lo como importante referência de análise no que se refere à conexão escola pública e comunicação pública. Embora não tenha havido continuidade, Intervalo traz subsídios relevantes: a) volume de narrativas e diferentes gêneros produzidos a partir das escolas, em formato híbrido - TV e internet; b) envolvimento direto de professores atuantes na Rede Anísio Teixeira na elaboração do programa; c) chamada pública para a participação das escolas (formação e, por conseguinte, produção); d) por demarcar um lugar de comunicação pública, embora estatal, sem finalidades comerciais, com enredos que visibilizam a escola e seus sujeitos; e) participação dos estudantes nas narrativas.

Os nove quadros que constituem Intervalo são: Minha escola - meu lugar, Ser professor; Cotidiano, Encenação, Faça acontecer, Gramofone, Filmei!, Diversidades e Histórias da Bahia. Todos os compactos possuem interpretação em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e estão disponíveis nas plataformas da Rede Anísio Teixeira ([pat.educacao.ba.gov.br](http://pat.educacao.ba.gov.br)) também com a

possibilidade de audiodescrição. No Youtube, é também possível acessar os episódios legendados. É importante destacar que os vídeos foram produzidos e difundidos sob licenças CC – *Creative Commons* – que permitem que obras sejam compartilhadas, remixadas e adaptadas para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob os mesmos termos.

### 2.5.1 Contexto político de concepção do Programa Intervalo

Em entrevista com Yuri Bastos Wanderley, coordenador da Rede Anísio Teixeira durante a produção e veiculação do programa, tudo começa com a criação da TV Anísio Teixeira. O contexto político situa-se no início de uma nova gestão do governo do Estado da Bahia, com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT), depois de muitos anos de mandatos vinculados ao grupo de Antônio Carlos Magalhães, antigo Partido da Frente Liberal (PFL). O PT assumiu o poder com o governador Jaques Wagner. O secretário de educação, à época, era Adeum Sauer, professor da UESC, e o diretor-geral do Instituto Anísio Teixeira, Penildon Filho, atualmente, vice-reitor da UFBA. Soma-se a essas peças importantes da história do programa, Paulo Roberto Vieira Ribeiro (Pola), que permaneceu na diretoria-geral do Instituto de Rádio Difusão Educadora da Bahia (IRDEB) – aparelho gestor da TV Educativa, de 2006 a 2014.

De acordo com Pola Ribeiro, esse era um momento profícuo e de grandes expectativas para a TV Pública brasileira: “Logo que entrei (no IRDEB), a gente tava em processo de reconstrução da comunicação pública no Brasil. Tinha quatro anos já de governo Lula e nossa expectativa era que a televisão pública teria um grande alavancar - a criação da TV Brasil e suas vinculações”. Sobre esse momento, José Araripe Júnior destaca a importância de Pola Ribeiro no trâmite da transferência da TVE para a Secretaria de Comunicação.



Na passagem para a saída da secretaria de comunicação, na virada do governo de Wagner com o governo de Rui, a TVE saiu da Secretaria de Comunicação e foi para Secretaria de Educação, porque no início do governo de Wagner ela era da Secretaria de Cultura, mas como o movimento de criação de uma nova política de comunicação pública no Brasil, com a criação da EBC, Pola conseguiu fazer com que a TV migrasse da cultura para a comunicação.

A criação da TV Anísio Teixeira (TV AT), portanto, se dá nessa nova gestão estadual, que comungava partidariamente com a gestão nacional. Com a chegada da nova gestão, segundo Yuri Wanderley, se inicia também um trabalho intenso de produção de mídias e de tecnologias educacionais, por meio da diretoria de educação a distância do IAT. Na plataforma Anísio Teixeira, em página específica para apresentação da TV<sup>6</sup>, é possível encontrar a definição oficial do Instituto para a TV AT, como citada abaixo, além do porquê e como a iniciativa foi concebida.

A TV Anísio Teixeira é um veículo de comunicação educacional que faz parte da Rede Anísio Teixeira/Coordenação de Tecnologia Educacional (REDE AT/CTE), programa que propõe o uso crítico, lúdico e contextualizado de mídias e tecnologia livres na educação com o propósito de atender às demandas da Rede Pública Estadual de Ensino voltadas para pesquisa, produção, formação, experimentação e compartilhamento a partir do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a referida TV vem contribuindo para a melhoria da educação básica pública da Bahia.

Yuri Wanderley Bastos chega ao IAT em 2007, com a missão de constituir uma equipe para impulsionar o processo de produção de mídias e tecnologias educacionais para a rede pública da Bahia. Sua chegada no projeto da TV Anísio Teixeira se dá após experiência com o desenvolvimento de softwares educacionais para o próprio instituto, em virtude de sua formação na área de Informática, Sociologia e Cibercultura. “Eu não participei diretamente do início da TV AT (TV Anísio Teixeira), mas acompanhei todo o processo de criação que se deu, inicialmente, por meio de uma parceria da TVE com o Instituto Anísio Teixeira”.

Qual era a intenção do estado com essa parceria? Segundo Yuri Bastos, produzir conteúdos referentes à cultura e educação na Bahia, a fim de fazer frente a hegemonia de conteúdos vindos do sul e sudeste. O objetivo do governo era criar um contraponto, uma alternativa de TV Educativa, com conteúdos que referenciassem a história e a cultura da Bahia.

A TV Anísio Teixeira se desdobra como uma das estratégias do Programa de Difusão de Linguagens e Tecnologias da Comunicação Rede Anísio Teixeira, oficialmente instituído em 2008, com a Portaria Nº 9.004/08 (Diário Oficial de 19 de agosto de 2008, disponível nos anexos), que resultou na produção de conteúdo para ser veiculado na TVE. A TVE, ao assumir igualmente o compromisso de ampliar sua produção de conteúdo, esbarra na insuficiência de recursos para a manutenção completa da grade de programação, como uma TV aberta. A parceria entre TVE e IAT constitui-se, assim, alternativa oportuna para as duas instituições. “O Instituto Anísio Teixeira criou a TV Anísio Teixeira e essa se desenhou no modelo de partilha e parceria com a TVE, e a gente ia

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://pat.educacao.ba.gov.br/tv-anisio-teixeira>

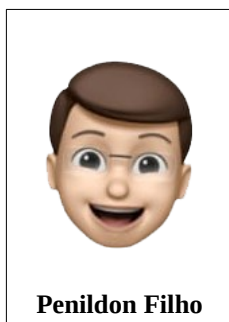


lá dentro, eu dava aula, o nosso engenheiro dava aula, para formar um pensamento de Comunicação Pública Educacional dentro do IAT”, contou Pola Ribeiro.

A TV Anísio Teixeira, com a Rede Anísio Teixeira, assume o compromisso de constituir-se, majoritariamente, por professores da rede pública estadual. Então, foi criado um projeto pelos gestores e unidade de comunicação do instituto para viabilizar a composição docente. No início, houve contratação de profissionais do mercado do audiovisual para montar o projeto de referência e elencar a equipe composta por professores da rede pública, via edital de seleção, segundo os entrevistados Yuri Bastos e Geraldo Seara (edital não encontrado pela pesquisadora). Geraldo Seara, integrante do corpo de professores do IAT, recorda que a portaria divulgada no Diário Oficial do Estado da Bahia - 2008 (ver anexos), também dizia quais seriam as atribuições dos educadores: “nós deveríamos conceber, produzir conteúdos audiovisuais, fazer formações, ou seja, ensinar também como se faz, não era só fazer”. É importante destacar que a portaria indica que os professores que comporiam o Programa seriam selecionados e recrutados da Rede Estadual de Ensino, mas não há edital disposto nesta portaria e não foi possível encontrá-lo até o final desta pesquisa. De todo modo, os entrevistados compartilharam que foram selecionados vinte professores das diversas áreas do conhecimento, dentre elas: Inglês, Português, Artes, Geografia, História. Esses professores passaram por uma formação com os consultores contratados para elaboração do projeto, cuja qualificação compreendeu diferentes atividades da produção audiovisual: produção técnica, produção estética, criação de roteiro, filmagem, edição. “Os professores tomaram curso de audiovisual, aprenderam como fazer, e aí definiram os programas, os formatos, os roteiros, mas a produção em si, ou seja, ter a câmera, o estúdio, editor de imagens, não tinha condição de a gente fazer, era melhor terceirizar” (SIC); esta última informação citada por Penildon Silva Filho coaduna com o que compartilharam Yuri Wanderley e Pola Ribeiro sobre a contratação de produtoras para a formação inicial da linguagem audiovisual para os professores selecionados e viabilização técnica da produção.

A primeira temporada da TV Anísio Teixeira ocorre em parceria com a TVE, por meio de edital de contratação de produtoras, em 2007, com admissão de três empresas baianas. Em 2008, os professores receberam o curso formativo e, em 2009 e 2010, produziram a primeira temporada da TV Anísio Teixeira, com os programas: Almanaque - Vira Mundo - Máquina de Democracia - Muito Prazer – Identidades. Pola Ribeiro sintetiza esse processo com o direcionamento dado a Penildon Filho, naquele momento: “Qual era a tese? Não comprem equipamentos para montar uma televisão! Comprem um equipamento, porque você pensa fazendo e constrói pilotos com seu grupo de professores. Vocês definem o que querem fazer, trabalham e pensam roteiros, licitam esses roteiros e fazem o acompanhamento de que isso funcione”.

A TV Anísio Teixeira, de acordo com Penildon Filho, diretor-geral do Instituto Anísio Teixeira (IAT), à época, aspirava realizar transmissão via satélite para todas as escolas da Bahia<sup>7</sup>, além do portal e da TV Pendrive, inspirada na experiência paranaense que transmitia programações da TV Paulo Freire, via pendrive, utilizado pelos professores nos televisores compatíveis com o dispositivo, disponíveis em sala de aula. A iminência da chegada da TV Digital na Bahia era também uma porta de integração importante, no entanto, com a orientação de Pola Ribeiro e a velocidade de mudanças tecnológicas, o projeto perdeu o sentido de se configurar desta forma.



**Penildon Filho**

Naquele período de 2007 – 2010, início de 2011, o que a gente tinha de tecnologia era a possibilidade de fazer uma parceria com a TVE, nós ficamos pensando: olha, a TV Anísio Teixeira, o que ela vai consistir: ela vai produzir, transmitir, mas em entendimentos com Pola Ribeiro, nós percebemos que o interessante era a gente produzir, e o governo do Estado já tinha uma televisão, a TVE, e a TVE foi muito interessada nessa produção, porque é uma grande luta para as televisões conseguir preencher a grade. Então nós fizemos essa parceria com Pola, ou seja, nós tínhamos a programação toda da TV Anísio Teixeira que era veiculada lá, inclusive, nessa programação tinha o Intervalo, mas tinha vários outros programas - Máquina de Democracia, tinha programa sobre juventude, programas que a juventude também era protagonista. Recentemente, com o fortalecimento das plataformas digitais, hoje é a Plataforma Anísio Teixeira, não é mais TV Anísio Teixeira, então o que é produzido é veiculado na TVE e depois fica na plataforma, e o que fica na plataforma não são somente os programas de TV, mas tem os objetos virtuais de aprendizagem. Nós chegamos até mesmo a ensaiar, junto com Pola, a gente transmitir uma programação para formação de professores, para os professores utilizarem em sala de aula, muitos filmes brasileiros para poder fazer cineclubes, muito conteúdo. Na época não existia Netflix, é como se fosse uma “Netflix” pedagógica e de cinema nacional, principalmente, e a nossa ideia era ter em cada escola uma antena parabólica para captar esse sinal de satélite e transformar cada escola num Cine Clube. É lógico que isso foi outro momento tecnológico, hoje as pessoas não utilizam mais parabólica. Hoje, teria mais sentido você aprimorar o que você já tem, que seria a plataforma digital Anísio Teixeira, (...) mas era o que a gente tinha na época, mas essa parte do satélite não andou, aí nós nos concentramos mesmo com a TVE.

A adesão à orientação de Pola Ribeiro resultou nos programas da primeira temporada e Intervalo. Os professores selecionados trabalhavam na gestão pedagógica de cada programa. Divididos em duplas ou trios, acompanhavam a produção do programa e atuavam na coordenação pedagógica da produção. De acordo com Yuri Wanderley, esse projeto envolveu altíssimos recursos. “Como a TV Anísio Teixeira era uma prioridade, ela conseguia convergir um recurso financeiro muito interessante, que permitiu contratar produtoras profissionais do mercado de produção audiovisual de Salvador”. Araripe Júnior relembra e confirma (*sic*) o governo de Jaques Wagner como um período propício para o fomento nas áreas culturais.

<sup>7</sup> Matéria de divulgação da TV Anísio Teixeira, datada de 2 de junho de 2008. Disponível em: <https://www.bahia.ba.gov.br/2008/06/noticias/educacao/estudantes-da-rede-estadual-vaio-contar-com-a-tv-anisio-teixeira/> Acesso em: 12 de agosto de 2023.



**Araripe Júnior**

O governo de Wagner tinha dinheiro, ele tinha um empréstimo muito grande do Banco Mundial, a gente tinha dinheiro e tinha que gastar. Depois, quando Rui Costa entrou, foram contingenciamentos seguidos e, depois, esse processo todo de restrição. E aí, o governo de Rui, um cara muito caxias nessa coisa do empréstimo; e o país mudou também. A lei de responsabilidade fiscal ficou uma coisa mais rígida. Então, não se faz televisão sem dinheiro. A TV Anísio Teixeira tinha dinheiro que dava a ela capacidade de produzir.

Após a experiência com os softwares educacionais, Yuri Wanderley assume a coordenação geral da Rede Anísio Teixeira, em 2011, concomitante a outras mudanças. Assumia a Secretaria de Educação, naquele momento, Osvaldo Barreto, enquanto que na diretoria-geral do IAT, saía Penildon Filho para a chegada da professora Irene Gazzola.



**Yuri Wanderley**

“Na época, existiam três setores diferentes que trabalhavam com programas de tecnologia educacional na SEC. A gente apresentou esse estudo para o secretário da época e ele decidiu juntar todos os projetos de mídias e tecnologias educacionais dentro do IAT, formando a Rede Anísio Teixeira. É nesse momento que eu chego para assumir a coordenação geral do programa Rede AT, que é o programa de difusão e mídias e tecnologias educacionais. Esse programa passou a ser constituído por três projetos: A TV Anísio Teixeira, o Ambiente Educacional Web e o Professor Web”.

A primeira temporada de episódios realizados pela Rede Anísio Teixeira constituiu parte da grade de programação da TVE durante 2010, 2011 e 2012. Com a conclusão dessa fase e a posse da gestão da Rede Anísio Teixeira por Yuri Wanderley, a veiculação desses programas foi também disponibilizada no Ambiente Educacional Web, portal do IAT. As mudanças que culminariam com o Programa Intervalo não se restringiram apenas ao formato híbrido de veiculação, TV e Web, como também não dependeriam somente de decisões e motivações internas à Rede Anísio Teixeira. A primeira interferência externa verificada na nossa análise sobre a concepção do Programa Intervalo diz respeito ao seu investimento financeiro. “Um fator externo muito importante é que o volume de recurso aplicado na TV não continuaria. Houve uma redução orçamentária drástica para, aproximadamente, um quinto do orçamento anterior. Com isso, tivemos que rever nossas estratégias”. Dentre as estratégias apontadas por Yuri Wanderley, elaboradas em diálogo com os

professores, para a redução de custos, estavam: 1. investimento em produções próprias dos professores, uma vez que a formação recebida anteriormente pelos professores da TV Anísio Teixeira e a experiência que obtiveram na produção da primeira temporada capacitou-os para desenvolverem suas próprias produções e realizarem formação de outros professores para produção do audiovisual. 2. Em 2012, período referente a essa nova fase, três linhas de trabalho da TV Anísio Teixeira foram abertas - construção de uma nova temporada de produção, em formato para a TV, com contratação de produtora; uma segunda linha de produção própria de conteúdo audiovisual e uma terceira linha de formação de professores. Tendo em vista que o processo de contratação da produção da TV seria burocrático e longo, a equipe da Rede Anísio Teixeira decidiu investir, primeiramente, numa produção própria. Essa decisão coletiva resultou no programa chamado Faça Acontecer, que depois foi anexado como um dos quadros de Intervalo. Em sua dissertação, Wanderley (2017) sintetiza: “Os programas e inter-programas da primeira temporada da TV AT (2009-2012) foram produzidos por produtoras contratadas e foram exibidos pela TV Educativa da Bahia (TVE) nos anos de 2012 e 2013. Em 2014, a TV Anísio Teixeira lançou o Programa Intervalo” (p. 64).

Prenunciado pelo projeto Faça Acontecer, o Programa Intervalo foi concebido, de acordo com os entrevistados engajados em sua elaboração, Yuri Wanderley e Geraldo Seara, de forma participativa, a partir de decisões coletivas e produções colaborativas, subsidiadas por criticidade e contextualização.



Crítica, no sentido de se questionar, de estimular a pesquisa, da busca pelo conhecimento, de problematizar, de não aceitar uma verdade de forma absoluta e de permitir o diálogo sobre os temas e o debate de ideias. Contextualizada, porque a intenção é que tivesse relação com a nossa cultura, com o nosso povo, com a nossa história e, principalmente, com a nossa comunidade escolar, professor e estudante da rede pública. Então, você vai perceber que tudo que é feito tenta trazer o estudante e o professor, os seus lugares, sua cultura e sua história. E colaborativa, porque a gente acredita muito no potencial coletivo da construção dialógica. Então, todas essas frentes que foram abertas na TV Anísio Terceira foram decisões nossas, da coordenação do curso, com os professores que compunham a equipe da TV.

Esse tripé defendido por Yuri Wanderley foi ratificado por Geraldo Seara, que ilustrou didaticamente como tais princípios basilararam as dinâmicas de criação dos roteiros pela equipe de professores envolvidos no Programa Intervalo.



**Geraldo Seara**

Éramos 20, cada professor dava um pitaco dentro da sua área. Por exemplo, o Cotidiano – X ou Y - que foi praticamente o primeiro episódio que a gente fez a concepção, decidimos tratar sobre *Quem determina o sexo do bebê*, porque isso se baseia num fato ocorrido na escola onde eu trabalhava: uma estudante chegou machucada e não queria participar da aula. Ao verificarmos, descobrimos que ela tentou separar a briga dos pais, porque a mãe estava grávida de mais uma menina e o pai estava chateado, culpando a mulher. Aí, a professora de Biologia entrevistou falando de cromossomos - mulheres têm os cromossomos XX e homens XY, portanto, o responsável pelo sexo do bebê é o homem e não a mulher. Nós levamos esse episódio para o quadro Cotidiano, da série. A professora de Biologia fez as pesquisas, o de História trouxe o recorte do rei Henrique VIII, que mandou matar duas esposas, porque as conquistas (poder) atrelavam-se ao sexo masculino. Então, veja só, o Cotidiano já começa a ser interdisciplinar: o assunto é Biologia, cromossomos x e y, quem determina o sexo do bebê, mas vai para a História falar da crueldade desse rei. Os estudantes já vão pesquisar esse assunto e encontram a Ana Bolena; entra na questão da Sociologia, porque a China enfrenta um problema por causa do privilégio masculino, de tal maneira que esses já não encontram mulheres para se casar. E, assim, cada professor contribuía a partir da sua área para a elaboração dos episódios. E mesmo havendo os núcleos, o núcleo do Minha escola, Meu lugar; o núcleo Histórias da Bahia; cada um transitava em todos os assuntos, observando os roteiros e contribuindo, essa era a tônica do Yuri Wanderley: todo mundo tem que estar presente em tudo.

Embora Intervalo tenha sido concebido, sobretudo, sob essa tríade, as interferências institucionais não foram ausentes e, mesmo defendendo a autonomia da equipe, Yuri Wanderley e Geraldo Seara mencionaram pontos importantes de problematização. O primeiro é a questão orçamentária. A redução de recursos da primeira temporada para a segunda foi decisiva para a reorganização das estratégias supracitadas e exigiu uma negociação direta do coordenador geral da Rede Anísio Teixeira com a Secretaria de Educação, ou seja, o trâmite financeiro interpelou o projeto que, em circunstâncias ideais, deveria ser gestado e deliberado coletivamente por um número maior de diferentes membros da comunidade escolar, e não somente por dois representantes institucionais.



**Yuri Wanderley**

E o Intervalo surgiu assim: Primeiro, uma restrição que é a questão do orçamento, nós não poderíamos mais ter vários programas como na primeira temporada, teríamos que pensar em uma produção menor que, ao mesmo tempo, desse para tudo o que queríamos. E aí, o que conseguimos negociar junto à secretaria foi o seguinte: se não termos recurso pra fazer toda aquela produção que fizemos, vamos garantir pelo menos a produção de um programa. E aí decidiu-se que seria esse o programa - Intervalo.

A segunda interferência se refere ao nome do projeto. Segundo Yuri Wanderley, a escolha não foi uma decisão do grupo de professores do IAT, mas uma proposta da assessora de

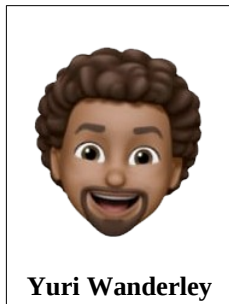
comunicação da Secretaria de Educação. “Então, a ideia primeira é que fosse um programa pra passar no horário do intervalo da escola, por isso se chama Intervalo. Mas, da secretaria, a única interferência autoral foi essa mesma”. Após a garantia do recurso para desenvolvimento do programa, de acordo com informações compartilhadas também por Geraldo Seara e Harisson Jesus de Araújo, diretor-geral e de cena do programa, a concepção foi autônoma. A negociação com a SEC foi importante para garantir a continuidade da linha de produção audiovisual e a autonomia para a definição do que e como seria o programa. A resolução do nome e do tempo de exibição do programa, que deveria se encaixar nos quinze minutos referentes ao intervalo escolar, não se sobreporiam à relevância da continuidade da produção audiovisual da TV Anísio Teixeira. Os pontos acordados com a SEC foram de que o programa seria veiculado pela TVE, nos horários do intervalo escolar, com possibilidade de reprise em qualquer outro horário.

### **2.5.2 Concepção da ideia, dos quadros e dos roteiros**

Firmada a garantia da produção de um único programa, contrária à intenção de continuidade dos programas referentes à primeira temporada, havia chegado o momento de criar o escopo do novo projeto, dentro dos recursos financeiros permitidos. Para condensar várias editoriais em um só programa, a saída foi conceber linhas temáticas com um quadro correspondente para cada linha.

A primeira linha editorial foi a de minidocumentários. “A gente pensou esses minidocumentários como peças inspiradoras de novas práticas dentro da escola”, argumentou Yuri Wanderley para explicar os três quadros que compõem essa linha: Faça Acontecer - projeto realizado antes do fechamento da ideia de Intervalo, cujo propósito era publicizar experiências de professores e estudantes que se destacam na rede pública, seja por iniciativas exitosas ou por apresentarem talentos artísticos reconhecidos pela comunidade escolar. Histórias, principalmente, de estudantes que conquistaram bom desempenho em olimpíadas, feiras ou nos projetos estruturantes da rede estadual (AVE, FACE, PROVE, TAL, EPA); Ser Professor – semelhante ao Faça Acontecer, porém voltado especificamente para professores que se destacam pela sua atuação na escola, por desenvolverem projetos pedagógicos inovadores, por exemplo. Os episódios visibilizam os escopos dos projetos, que são avaliados, sempre positivamente, por gestores escolares, estudantes e professor idealizador. O quadro se encerra com uma síntese dos docentes sobre a percepção do que é ser professor; Minha Escola, Meu Lugar - minidocumentários sobre as escolas, a gestão e a relação desta com a comunidade (bairro ou mesmo a localidade, no caso das cidades pequenas). Neste quadro, é possível conhecer a paisagem rural e urbana de diversas cidades da Bahia, os projetos desenvolvidos pelas escolas e assistir ao depoimento de diversos membros das

comunidades que acompanham a história da escola com o município: moradores do bairro onde se localizam as escolas, pais de estudantes, estudantes, gestores escolares, professores, comerciantes.



O ‘Minha Escola Meu Lugar’ e o ‘Ser Professor’ foi uma seleção pública que fizemos. Nós abrimos um edital para que as escolas e os professores mandassem suas propostas e aí constituímos a lista de escolas e de professores que participaram. Para as formações também abríamos chamada pública e sempre que algum diretor de escola mandava alguma solicitação de formação, nós incluíamos no nosso planejamento e buscávamos atender dessa forma também. Em certo momento, buscamos atender pelo menos uma escola de cada regional, de cada Direc - que é a Diretoria Regional da Educação - são trinta e duas, e nós conseguimos ir em todas essas Direc na Bahia, a partir das formações que a gente fez.

A segunda linha editorial refere-se às Histórias da Bahia – seu escopo surgiu da percepção de carência de material didático e, principalmente, audiovisual, que tratasse dos temas e assuntos relacionados às Histórias da Bahia. O quadro começa com uma encenação referente ao tema, em seguida, uma animação contextualiza historicamente a temática em questão; após isso, um especialista (historiador, antropólogo, cientista social, líder de movimento social, dentre outros), e, por fim, um convite para que o espectador possa assistir a entrevista completa com o especialista na plataforma do programa. A terceira linha é sobre a Ciência no cotidiano, que culminou com o quadro Cotidiano – trata-se de conteúdos científicos que dialogam com diversas áreas do conhecimento e estão embasados nas vivências cotidianas dos estudantes e das escolas. Cotidiano é uma série de ficção, que também utiliza parte da narrativa para explorar didaticamente o conteúdo científico através de animação. A quarta linha editorial está dedicada à visibilidade das diversidades: culturais, sociais e biológicas, sempre com a presença de especialistas para aprofundar conceitualmente a temática. Diversidades é uma espécie de programa de estúdio, cujo apresentador é Amós Héber - escritor, ator e cantor – um homem negro, que inicia os episódios com perguntas perturbadoras sobre preconceitos e discriminações. O título do quadro no plural é uma matéria significativa relevante, pois o conceito de diversidade corrobora a pluralidade dos gêneros, etnias, fenótipos, comportamentos. Neste quadro são entrevistados: especialistas, professores, estudantes e outros membros da comunidade escolar.

Encenação é a quinta linha editorial – estrutura-se em formato de telenovela, e mescla a atuação de estudantes e professores da escola pública com atores profissionais. Gramofone volta-se para a música. Os vídeos apresentam os estudantes finalistas do FACE, as relações desenvolvidas com a música, a composição, a escola e a comunidade. Em Gramofone, a narrativa tem início com

depoimentos dos estudantes que, ao se apresentarem, destacam seus primeiros passos com a arte musical. Ao longo dos episódios é possível assistir cenas dos ensaios, da preparação corporal dos jovens cantores, cujo desfecho culmina com cenas das apresentações na noite do Festival da Canção Estudantil, ocorrida na Concha Acústica de Salvador. Além disso, tem o Filme! - editoria que publiciza produções audiovisuais autorais dos estudantes, cuja curadoria se dá mediante o próprio concurso do projeto estruturante PROVE, como ressalta Yuri Wanderley: “Nós tínhamos uma parceria com a equipe da secretaria que organizava esse festival, assim, aproveitávamos essa curadoria que eles faziam. Essa temporada, esses vídeos que você teve acesso foram os finalistas do PROVE, se não me engano, de 2014”.

### **2.5.3 Dos desenhos pedagógicos à elaboração do roteiro técnico**

Após definição das linhas editoriais e das equipes de trabalho, os professores construíram, coletiva e dialogicamente, os argumentos dos episódios, espécies de pré-roteiros que denominaram de desenho pedagógico. Esse desenho, concebido pela Rede Anísio Teixeira, era compartilhado com a equipe da produtora contratada, para que fosse formatado em roteiro técnico, porém todo o processo foi acompanhado pelos professores. Diferente do nome do programa, que foi instituído pela SEC, os nomes dos quadros e episódios foram definidos pelos professores.

A produção, pensada para exibição híbrida (TV e web), fez com que os quadros fossem disponibilizados individualmente na plataforma e em compactos na TV. Os compactos ganharam a vinheta de abertura do Programa Intervalo, os individuais apenas com as vinhetas menores de cada quadro. A ideia dos vídeos curtos, quatro minutos, surgiu de pesquisa realizada pela equipe docente que verificou o interesse dos jovens por vídeos educacionais com duração que não ultrapasse os cinco minutos. Tendo em vista que eles tinham que preencher lacunas de treze minutos na grade de programação da TVE, então se chegou ao compacto de três vídeos de quatro minutos com um minuto para as vinhetas (geral – Intervalo – e específicas de cada quadro) e créditos finais.





Tudo que nós fazíamos, construíamos antes um desenho pedagógico, que é um documento que nos ajudava a organizar a ideia e pensar os aspectos pedagógicos da produção. E aí nós construímos o desenho pedagógico; primeiro, todos juntos do programa Intervalo, e depois fizemos o desenho pedagógico de cada quadro, e depois de cada episódio de cada quadro, e chegamos a essa concepção.

Delimitados o programa, quadros e episódios, foi lançada a licitação pública e venceu a produtora baiana N5 Filmes. Tendo em vista que a concepção era realizada pela Rede Anísio Teixeira, a produtora, segundo Geraldo Seara, “não recebeu pelo processo de concepção e de criação. Eles, então, entraram a partir da produção do roteiro técnico e esses deveriam ser desenvolvidos a partir dos desenhos pedagógicos que foram produzidos por nossa equipe”. Além disso, a intenção, e assim se sucedeu, era que estudantes e professores atuassem nos quadros de ficção, por isso a importância da linha de formação e interpretação. Paralelamente aos projetos audiovisuais, as formações estavam em processo. De acordo com Yuri Wanderley, além das formações voltadas para apropriações tecnológicas, a de audiovisual dava subsídios para que a comunidade escolar participasse efetivamente do programa. As formações, iniciadas em 2012, foram desenvolvidas com os NTE (Núcleos Regionais de Educação), que possuíam professores multiplicadores para replicarem as atividades formativas. “Depois que a gente terminou de formar os professores do NTE, a gente abriu esse processo formativo para as escolas. E aí o curso passou a se chamar - Curso de Interpretação e Produção Audiovisual”, explicou Yuri Wanderley, em primeira entrevista. Aberto para estudantes e professores, o curso começou em escolas de Salvador, alcançando, posteriormente, unidades de ensino do interior do estado. O escopo da formação consistia em oficina de interpretação, de produção e realização de uma peça final.

Para a produção de Intervalo foram abertas chamadas públicas, com intuito de atrair estudantes e professores alcançados pelas formações. “A gente estava dando a oportunidade para eles atuarem numa produção profissional e aprenderem, ao mesmo tempo, a gente teria nas nossas produções a cara do nosso estudante e do nosso professor”, arrematou Yuri Wanderley, que também destacou a importância de ter a presença de artistas profissionais para garantir o profissionalismo requerido pela televisão, em razão do vínculo com a TVE, e, ainda, oportunizar aprendizagens aos estudantes e professores selecionados para atuarem nos quadros. Nesse ponto, é relevante destacar que a veiculação na TV pública exige uma qualidade técnica maior e é válido que as produções que

têm a comunidade escolar como elemento central sejam bem produzidas e possibilitem essa interação dos discentes e docentes com profissionais da área, uma vez que ampliam conhecimentos, múltiplas leituras sobre a produção midiática e perspectivas de carreira, uma vez que os estudantes foram selecionados por terem se interessado pela atividade e se destacado nas formações. Os dois estudantes entrevistados neste trabalho estão ligados, em certa medida, a atividades artísticas e de Comunicação. Estar entre profissionais da área resulta em aprendizagens e inspiração.



**Gilberto Filho**

Teve um impacto positivo também que eu acabei não falando sobre o documentário - como Harrison e a equipe eram muito solícitas e eu sou muito tagarela, então, tudo eu perguntava. Eu gostava de fotografia, na época, e eles tinham os equipamentos que eu nunca tinha visto e aí aquilo ali fomentou um desejo maior de aprender sobre fotografia, não à toa, se você for lá no Instagram, é só fotografia, porque eu me tornei um amante de fotografia a partir desse contato.

Protagonista do quadro Encenação, série com formato de novela, o estudante Anderson Magalhães, do Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães, localizado em Arraial D'Ajuda, extremo sul baiano compartilha no episódio dedicado aos bastidores sobre a experiência com Intervalo: “Começou no Arraial, o que é a história da televisão, como que a gente tem que se portar, como tem que falar, enfim, foi todo um laboratório, um intensivão mesmo. É muito bacana! Eu to maravilhado, eu to mais que maravilhado, eu to besta!” O estudante teve não só a oportunidade de trabalhar com profissionais do audiovisual, como de atuar com uma consagrada atriz, diretora e produtora baiana, Tânia Tôko. Conhecida nacionalmente, principalmente, pela atuação no Filme Ó paí, ó (2008/2009). Verifica-se, portanto, que o estudante teve a oportunidade de ampliar seu repertório e aprender sob a direção do professor de teatro e contracenar com artistas experientes do audiovisual baiano. “Até então, eu não estava acreditando, eu conheci Tânia Tôko, eu conheci o cara que eu vi no filme tal!” (7’35”, episódio 9, compacto 40). Anderson foi participante do curso de interpretação, obteve destaque e, por esta razão, foi selecionado. Nos últimos capítulos do quadro Encenação, o estudante compartilha com entusiasmo sobre essa experiência e menciona a relevância dessa interação para sua vida e início de carreira. “A gente não sabia que podia ter essa oportunidade com pessoas que estão aí, com uma história muito longa, e é rico demais. Eu só to aprendendo coisas, absorvendo coisas, todo dia uma informação nova. Eu to muito feliz!”. O estudante Renato Lima, em entrevista, corroborou:



**Renato Lima**

Eu lembro que tinha estudantes de outras escolas, muitos estudantes, a série era bem dividida, até porque tinham atores que já estavam inseridos nesse cenário baiano e eu acho que isso fortaleceu o nome da série, ajudou. Esses atores também estavam migrando do ensino médio para construir as suas carreiras, para seguir o que queriam fazer e havia estudantes que também tinham essa vontade e que se descobriram dentro da própria série e até mesmo como protagonistas. Eu também sou arte-educador e sei muito bem disso, dessa consciência que se criou, então assim, dou aula em escolas, em ONGs, em projetos e fomentou esse bichinho também do compartilhar, até porque eu já desenvolvia essas atividades na minha escola, foi mesmo acertar o ponteiro.

Quanto à escolha dos quadros, segundo Geraldo Seara, esta se deu a partir da necessidade de ampliar assuntos que escapassem à pressão que existe sobre a escola de focar nos índices do Ideb, na aprovação do Enem. A proposta era expandir os conteúdos disciplinares para as temáticas que englobam contextualmente os estudantes, de forma inter e transdisciplinar. “A escolha dos temas é por uma demanda mesmo, da necessidade de discutir gênero, de discutir..., de praticar mesmo a questão da interdisciplinaridade”. O diálogo com a produtora, embora tenha ocorrido incongruência inicial de função, o exercício de aproximação para o trabalho colaborativo se efetivou.



**Geraldo Seara**

Como tínhamos tido essa experiência da primeira temporada, no Intervalo não foi diferente: houve tentativas de fazer do jeito deles, mas nós chamamos os roteiristas para dentro do Instituto Anísio Teixeira. Até porque quando a gente enviava o argumento, muitas vezes em forma de pré-roteiro, já ia até com possíveis falas já definidas, então o trabalho era mesmo de organizar naquele formato.

Harisson Araújo, diretor-geral do Intervalo pela produtora, confirma que o diálogo com os professores da Rede Anísio Teixeira foi construído cotidianamente: “era muito importante, para nós, aprofundar o que foi pensado no desenho pedagógico dos quadros, então estávamos sempre discutindo as pautas para que pudéssemos extrair ao máximo o que eles tinham como finalidade”. Harisson compartilhou, em entrevista, que o grupo de roteiristas era *brifado* a partir do desenho pedagógico e após a construção literária do roteiro, esse primeiro tratamento era apresentado ao

corpo pedagógico do IAT. Eles realizavam uma avaliação prévia e devolviam para os roteiristas que se dedicavam aos ajustes necessários.

O programa que surgiu para ser veiculado nas escolas durante os intervalos entre aulas acabou ganhando novos horários e locais de exibição. Esses novos horários e exibição tardia, muito posterior ao período de concepção, fez com que a comunidade escolar acessasse o programa pela plataforma, o que fez com que a veiculação na TVE não aparecesse na fala dos entrevistados como um lugar de recepção. Geraldo Seara relembra: “A gente mandava as pílulas para as escolas, via link, mas não aconteceu efetivamente de, na escola, naquele horário do intervalo, alguém estar assistindo ao programa. Ele foi inspirado, sim, no intervalo escolar, mas não aconteceu de os estudantes assistirem no intervalo da escola”.

Quanto a curadoria das peças pela TVE, não houve nenhum tipo de crivo para exibição. Os compactos chegavam prontos para veiculação. Como a parceria se estabeleceu de forma amistosa e os coordenadores das respectivas instituições (Irdeb/IAT) mantinham um relacionamento de amizade e confiança, a TV Anísio Teixeira teve passe livre para ocupar a grade de programação da TVE. Com relação à SEC, segundo Geraldo Seara, a liberdade também foi ampla, embora não tenha ocorrido em forma de apoio: “essa liberdade veio, não que estivéssemos recebendo um apoio, mas era uma espécie de *deixa lá, eles estão fazendo aí um negócio aí qualquer*”. Objetivamente, o único quadro que passou por etapas de seleção foi o Filme! Por ser resultado dos trabalhos finalistas do PROVE, projeto estruturante da rede estadual de ensino, instituído pela secretaria de Educação, os curtas seguiam os critérios estabelecidos pela Secretaria da Educação do Estado e, em seguida, concorriam com outros vídeos em suas escolas e, posteriormente, nos NTE. O que diz a Síntese dos Projetos Estruturantes, coletânea de resumos explicativos dos projetos, sobre o Prove?

O Prove ocorre em 3 fases: 1) a criação fílmica (roteiro, gravação e edição) e a realização de mostras de vídeos escolares. Essa é a fase mais importante, onde o princípio primordial é a liberdade de criação estudantil, sem definição temática, privilegiando a diversidade cultural e estética; 2) a realização de mostras de vídeos regionais nas 33 Direc; 3) a realização da mostra de vídeo estadual na cidade de Salvador, com a participação dos finalistas estaduais, além dos 500 estudantes, profissionais da educação e artistas. (SEC-BA, 2014, p. 40)

Com tempo máximo de cinco minutos de duração, algumas ações são fundamentais para concorrer no Prove. A entrega do roteiro é obrigatória para a participação no projeto, esse roteiro deve ser assinado pelos estudantes, que só podem concorrer com um vídeo - ainda que seja como coautor, e entregue no ato da inscrição na escola, com o professor que auxiliou na criação. Quanto à seleção pelas comissões julgadoras: a) nas escolas, acontece por meio de mostras escolares. Os selecionados vão para os núcleos regionais (antigas Direc) que passam por uma comissão organizadora e julgadora que seleciona o primeiro colocado para representar a região na

culminância do Prove estadual na SEC-Ba. Por fim, a comissão julgadora da última fase seleciona os vídeos destaque para exibição na mostra estadual que acontece no Encontro Estudantil, espécie de festival, em Salvador, com os demais projetos da secretaria estadual.

Essa seleção acontece com os profissionais reconhecidos, seja na compreensão dos fazeres fílmicos, seja na perspectiva teórica de entendimento da história do cinema baiano, em todas as fases, independente dos técnicos da Secretaria da Educação, a partir de critérios como roteiro, fotografia, criatividade e direção. Os vídeos estudantis, sob a forma de DVD, serão divulgados nas instituições governamentais, na mídia, disponibilizados nas redes sociais e distribuídos nas escolas da rede. (SEC-BA, 2014, Pág. 41)

Os direitos autorais dos vídeos são de domínio da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, que pode utilizar a obra, imagem e voz, em transmissões e reexibições, em qualquer tempo, pelos diversos meios de comunicação da SEC-BA e de outras instituições governamentais.

No entanto, essa curadoria específica dos NTE, por mais que siga critérios de avaliação preestabelecidos, nos coloca diante de alguns questionamentos: Se essa peça apontasse para problemas escolares resultantes de uma má gestão do governo do estado, por exemplo, será que seria escolhido? Se uma peça problematizasse o abuso de poder por gestores escolares, será que esse vídeo participaria da mostra ou seria selecionado para representar a comunidade escolar? Por mais objetiva que pareça a curadoria, as inferências simbólicas institucionais e governamentais podem ocasionar censura prévia na concepção das peças, na imaginação e criatividade dos roteiristas estudantis, e isso precisa ser pontuado. Além disso, sem desqualificar o projeto, muito bem elaborado e produzido, mencionamos a ausência do diálogo com a escola, docentes e discentes. Embora seja relevante a iniciativa, não deixa de ser uma concepção verticalizada, institucionalizada, que poderia ganhar contornos ainda mais potentes se houvesse diálogo amplo e horizontalizado com as comunidades escolares, e isso justifica a ausência de fontes estudantis, gestores e professores na descrição do *corpus*.

#### **2.5.4 Recorte do *corpus***

O volume de quadros (nove) e vídeos (120) não permitiu uma análise minuciosa de cada episódio do Programa Intervalo, no entanto, três quadros foram selecionados para compor o *corpus* de análise: *Cotidiano*, *Minha escola, meu lugar* e *Filmei!*. Esta seleção se efetivou a partir dos seguintes critérios: 1) articulação entre conhecimento científico e vida real (narrativas que tornam a escola um lugar de teoria e prática, essa visibilização torna esse espaço atrativo e importante), daí a escolha do quadro Cotidiano; 2) Minha escola, meu lugar - narrativas que visibilizam o ambiente da escola pública, suas dinâmicas e comunidade; e Filmei! - trabalhos autorais, sem a interferência da Rede Anísio Teixeira e Produtora N5 Filmes, cuja curadoria se deu por meio das seletivas escolares e regionais que elencam os finalistas do concurso Prove!

O primeiro procedimento analítico do Programa Intervalo se deu com o propósito de construir uma percepção geral do programa, um mapeamento que pudesse posicionar o leitor para uma visualização panorâmica de como se organiza e se constitui o programa, mediante explanação abrangente observada na tabela 1 (elaborada pela autora), com síntese do conteúdo de cada episódio e região onde foram produzidas as peças audiovisuais. Os vídeos selecionados para análise pragmática e identificação detalhada das matérias significantes correspondem às três partes que compõem o capítulo “Educações e outros plurais”: “Pedagogias de produção” (Cotidiano – Episódio Quanta pressão), “Pedagogias de apropriação e consumo cidadão” (Minha Escola, meu lugar – Colégio Estadual Ângelo Xavier) e, por fim, “Pedagogias para o Direito à Comunicação”, com a análise de Filme!, com os episódios – “Andaraí do passado e do presente” e “Ainda há esperança: Rios Vida”. A pragmática narrativa dos episódios e identificação das matérias significantes estarão dedicadas a caracterizar os principais intentos discursivos que matizam Intervalo e estas editoriais: seus propósitos narrativos, seus elementos estéticos (identidade visual), artísticos, didático-pedagógicos; dialogadas com as vozes das fontes entrevistadas e as inferências realizadas a partir da nossa chave elementar de análise: o direito à comunicação. Antes de partir para o capítulo teórico-analítico, vejamos os elementos que compõem a vinheta geral do programa.

Para começar, aproximo minha lupa para o nome do programa e de seus quadros: matérias significantes que nos transportam, primeiramente, para o interior do contexto escolar, e depois para o agenciamento de sentido que as editoriais produzem através de suas respectivas funções pragmáticas, provocando-nos imaginar possíveis discussões e abordagens, que julgamos necessárias, e a ansiar por descobertas possibilitadas apenas por lentes microscópicas.

A esta, nossa primeira lente de aproximação, Maingueneau (2005) denomina de “paratexto” que, segundo ele, são os acompanhantes verbais do texto propriamente dito: unidades amplas, como prefácios, textos figurando na capa etc.; ou reduzidas, exemplos: um título, uma data, um intertítulo, (“*fait divers*”, “editorial”, “anúncios” etc.)” (p.81), nos possibilitando acrescentar elementos como: créditos e GC - Gerador de caracteres ou Lettering (palavras, textos ou informações verbais escritas inseridas sobre os vídeos). Os paratextos fazem parte das narrativas audiovisuais, contribuem e corroboram os discursos engendrados nas peças.

O título Intervalo constitui-se, assim, nossa primeira matéria significativa. Intervalo remete ao sinal sonoro da escola que autoriza a saída da sala de aula para o pátio e áreas externas da escola; a lacuna ociosa entre dois blocos de aula; o momento de encontrar os colegas de outras turmas; de ouvir a programação da rádio escolar; de bater papo e rir sem a censura docente; de lanchar; de paquerar etc.



Havia uma vinheta específica do programa e o próprio conceito da vinheta era uma espécie de guarda-chuva. A nossa ideia foi de que esta vinheta pudesse abarcar elementos e tipologias que estavam presentes nas vinhetas específicas dos quadros, como se fosse uma vinheta mãe, eles traziam a identidade na tipologia dessa vinheta, tanto que cada tipo, cada letra que compõem o Intervalo tem uma tipologia que está presente em Histórias da Bahia, no Ser Professor, e cada um desses teve essa identidade relacionada com Intervalo, que é o programa maior. Nós queríamos fazer essa conexão, não queríamos uma vinheta fria, então pegamos essa tipologia e distribuimos nos outros quadros, cada uma delas tem essa identidade, essa característica. Essa abertura inicial, além dessa tipologia, traz esse aspecto mesmo do que é o Intervalo na escola pública, porque o conceito principal desse programa é, justamente, que ele fosse exibido - por isso que ele é curto - nas escolas, para que os estudantes pudessem assistir também no intervalo. Ele traz esse aspecto da hora do recreio, que é também um momento de diálogo e de escuta dos estudantes. E aí traz essa imagem dos estudantes transitando pelas escolas, o som da sirene tocando, as vozes dos estudantes falando, conversando.

A fala do produtor nos aponta para as diversas matérias significantes que foram utilizadas para materializar o sentido que o nome do programa precisava passar. A vinheta de intervalo possui, portanto, uma série de elementos de áudio e imagem que nos transportam para a experiência do intervalo escolar, nos permitindo rememorar, inclusive, nossas próprias experiências de recreios escolares.

A primeira imagem de Intervalo é do Colégio Central da Bahia, escola tradicional de Ensino Médio de Salvador, localizada em Nazaré, bairro que fica na região do centro de Salvador. Escola estadual criada em 1837, que inaugura o ensino secundário de Salvador. A imagem aparece em cores amareladas. A matéria significativa da tonalidade escolhida sugere um registro antigo, passado, cujos dêiticos apontam para a história, memória da educação pública baiana.

**Figura 2:** Colégio Central de Salvador



**Fonte:** Programa Intervalo - Plataforma Anísio

Teixeira

Em seguida, uma montagem sequencial de cenas representa fielmente as dinâmicas operantes no ambiente escolar. Inicialmente, em plano fechado, a cena é de uma mão a escrever no caderno, a continuidade é de imagens em planos abertos (todo o ambiente é enquadrado na cena), médios (enquadramento parcial, geralmente, da cintura para cima, capta ações e expressões ao mesmo tempo), conjuntos (foco nas interações dos personagens, destaque maior para ações do que para o cenário), *plongée* (enquadramento de cima para baixo) que captam: adolescentes jogando xadrez, tocando violão, conversando, caminhando pelo pátio, jogando na quadra de esportes, atuando na rádio escolar, enquanto que sobreposto a este plano vão pululando ilustrações com equações matemáticas, cubos, aparelhos da rádio escolar – mesa de som, microfone, uma série de elementos que representam o contexto escolar. Essas ilustrações sobre imagens, são chamadas de *Motion Graphics* (MG), executados a partir de ilustrações em duas ou três dimensões. Dialogam com as imagens e auxiliam na construção de sentido do discurso que se quer mobilizar. Também conferem movimento e ludicidade às cenas, elementos característicos dos espaços escolares.

**Figura 3:** Frame - Vinheta - Pátio escolar



**Figura 4:** Frame – Vinheta - Rádio Escolar





**Figura 5:** Desfecho da vinheta do Programa Intervalo



*Fonte:* Programa Intervalo - Plataforma Anísio Teixeira

No fechamento da vinheta, muitas matérias significantes podem ser verificadas. A fotografia da cabeça de um jovem que se abre e dela pululam dois personagens ilustrados, um adulto e um estudante. A leitura do segundo personagem como um estudante é permitida pelo fato deste portar uma mochila. Bocas gigantes substituem as cabeças dos personagens, essa troca conota diálogo, professor e estudante. O balão de história em quadrinho com o Título – Intervalo, que liga os elementos da cena ao nome do programa, funciona como um condutor de discurso. Destaque também para a forma como o balão foi concebido: a ilustração apresenta um balão azul contornado por linhas brancas, que circunda uma sombra em tonalidade marrom e outro balão tracejado, criando um efeito de balões dentro de um balão. Esse efeito, junto com o desenho da espiral no plano de fundo, confere uma representação onírica, cíclica, virtual que também pode sugerir a ideia de ludicidade, criatividade. Um recurso metalinguístico adaptado da linguagem cinematográfica “do flashback dentro do flashback ou do sonho dentro do sonho (...). Neste caso, temos a materialização no espaço pictórico de uma estrutura simbólica sem uma referência material direta” (Silva, 2010, p. 9).

A composição dos três personagens pode se referir diretamente ao propósito do Programa Intervalo, que compõe-se de entrevistas realizadas com estudantes, ou seja, uma menção à amplificação de suas vozes. Contudo, ao analisar esta peça em diálogo com vinhetas de outros quadros, podemos inferir que ela pode conotar, ainda, elementos culturais do espaço escolar, neste

caso, a comunicação midiática (entrevista para a rádio escolar, o jornal). Esse grifo é relevante, pois, essa estética de substituição da cabeça dos personagens ilustrados por elementos das culturas estudantis, estão presentes também nas vinhetas dos demais quadros, exemplo: em Minha Escola, meu lugar, um tocador digital de música, uma bola de futebol e pipas representam a pluralidade de atividades culturais presentes nos espaços escolares; em Gramofone, o estudante que canta e toca guitarra, tem como cabeça uma fita cassete; em Filmei, a substituição se dá por uma câmera cinematográfica e em Encenação, por uma claquete (Figura 3).

**Figura 6:** Layout dos quadros de Intervalo



**Fonte:** Programa Intervalo – Plataforma Anísio Teixeira

Ainda sobre as vinhetas específicas dos quadros, numa visada, mesmo que superficial, é possível perceber a destoante identidade visual do Faça Acontecer em relação aos demais. O layout acima (figura 6) confirma a tese de Eliseo Véron (1980) de que as marcas do sistema produtivo ficam registradas na apresentação final do produto. Faça Acontecer foi um projeto concebido integralmente pelos professores da Rede Anísio Teixeira, anexado posteriormente ao Programa Intervalo, cuja estética visual foi pensada e desenvolvida pela produtora N5 Filmes, que seguiu tendências gráficas retomadas nos anos 2010, muito utilizadas na década de 1980, como manifestação cultural *underground* (que foge aos padrões convencionais), outra matéria interessante para a proposta de um programa voltado para o público jovem, exibido em TV pública, uma vez que tal tendência se contrapõe às difusões culturais da mídia hegemônica. De acordo com Roger Alberto Aburto Villalta, pesquisador e designer – integrante do grupo de pesquisa GEC/UFBA, essa tendência é reconhecida por planos de fundo desgastados, texturas de marcas de

pintura, elementos desenhados à mão e imagens fotográficas recortadas digitalmente, sobrepostas como colagens.

É importante destacar que o elemento central da vinheta é um jovem negro que aparece como alguém cujos olhos parecem sorrir. Pensando o contexto de violências no qual a juventude negra está submetida, a imagem de um menino negro a sonhar é uma matéria significativa importante para a construção de um discurso a ser consolidado e desdobrado em fortalecimento de lutas políticas de enfrentamento e mudança da realidade.

A música de fundo (BG - *background*) é um instrumental dinâmico que se encerra com o sinal sonoro utilizado nas escolas para identificar término de aula e liberação para o recreio, anunciando o início do Intervalo, o programa.

A tabela abaixo é uma síntese panorâmica dos episódios, elaborada após assistir a todo o programa, a partir dos compactos que foram veiculados na TVE da Bahia. É crucial ressaltar que os vídeos com tempo de duração superior aos quatro minutos bitolados pelo desenho da programação estão disponíveis na íntegra na Plataforma Anísio Teixeira. A maioria das narrativas, no entanto, foram veiculadas dentro do arquétipo narrativo esperado, com edição que contempla início, meio e fim; no entanto, os vídeos do Filme!, que é o quadro autoral dos estudantes, algumas narrativas apresentam-se inconclusas, seguindo o recurso de edição *Fade-out* (do inglês “enfraquecer” ou “desaparecer” - efeito de edição que finaliza uma peça com o desaparecimento gradual do som e/ou da imagem), com convite para visualização integral na plataforma do Intervalo.

De maneira geral, o panorama abaixo revela a diversidade de temas e abordagens do Programa Intervalo; de territórios baianos contemplados, visibilizados, uma vez que cenas do dia a dia das cidades são apresentadas, seus comércios, ruas e paisagens naturais; multiplicidade de contextos escolares; rostos; sotaques; culturas. São 120 vídeos que contam histórias de sujeitos que se destacaram em suas escolas; depoimentos de moradores que viram a história de escolas se mesclarem às de seus bairros; entrevistas com especialistas de diversas áreas; histórias da Bahia a partir de recortes afrocentrados; presença de cidades pequenas e grandes; comunidades rurais e urbanas. Um programa relevante para um período em que as redes sociais digitais ainda não possuíam a força que têm hoje, cujos debates não chegavam ao grande público como agora. Intervalo abordou temas de grande repercussão na atualidade, que em 2014 eram restritos aos espaços escolares e acadêmicos, exemplos: episódios voltados às discussões sobre especismo, fenótipo, etarismo, capacitismo, não necessariamente com esses termos. Isso não significa que, em alguns momentos, não haja deslizes com relação à reprodução de determinados estereótipos, mas essa não é a tônica de Intervalo, que se apresentou, em todas as etapas de análise, como um programa elaborado a partir de princípios marcadamente didáticos, disruptivo nas abordagens,

plural e produzido com “qualidade técnica” (segundo os padrões estéticos da TV aberta) para a veiculação televisiva e circulação para apropriação nas salas de aula.

## 2.5.5 Panorama do Programa Intervalo

**Tabela 1 - Panorama Intervalo - Episódios 1 - 6**

Compactos	Quadros	Episódios	Conteúdo	Localização/Ambientação principal
<b>Compacto 1</b>	Cotidiano	Quanta pressão	Pressão – conceito à luz da física, química, biologia e sociologia	Salvador/Escola/Feira popular
	Minha escola, meu lugar	Escola indígena tupinambá	Luta política para a garantia de uma escola Tupinambá e a realidade dos estudantes indígenas antes dessa conquista	Olivença – Ilhéus (sul da Bahia) /Escola
	Diversidades	Diversidade sexual e preconceito	Corpo e heteronormatividade compulsória	Estúdio de TV, múltiplas escolas
<b>Compacto 2</b>	Histórias da Bahia	Conjuração Baiana	Revolta dos búzios (Alfaiates), desigualdade étnico-racial no período colonial e na atualidade, racismo, interseccionalidade (homem negro/mulher negra)	Salvador/Praça da Piedade
	Ser Professor	História em Versos	Projeto do Prof. Flávio Márcio – Revolta dos Alfaiates – Poesia para trabalhar os marcos da história baiana	Salvador/Bairro Cajazeiras/Escola Estadual Ana Bernardes
	Filme!	Carta de um defunto rico (adaptação da obra de Lima Barreto)	Pós-modernismo, preconceito social da época, morbidez e ironia (Vídeo premiado no Prove 2013   Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo)	Recôncavo/ Cemitério
<b>Compacto 3</b>	Cotidiano	Dia de feira	Percepção de cheiros, sabores e outras sensações – lei da oferta e da procura – seca – unidades de medida	Salvador / Feira de São Joaquim
	Faça Acontecer	O tempo	Presença do estudante Murilo Nunes como literato em sua cidade – Poesia destaque no 4º Sarau do Tal – Tempos de Artes Literárias	Jussara (mesorregião do centro-norte da Bahia) / Ruas e paisagens da cidade
	Gramofone	Rua da Graça (Prof. )   Chuva da gente (estudante)	Canção e depoimento da estudante Caroline Marcos - Finalista do FACE – Festival da canção estudantil	Salvador   Miguel Calmon (mesorregião do centro-norte) / Concha acústica de Salvador
<b>Compacto 4</b>	Histórias da Bahia	2 de julho – Independência da Bahia	Destaque para a participação feminina na linha de frente do combate: Maria Quitéria, Maria Felipa, Joana Angélica	Salvador/Praça da Soledade (monumento à Maria Quitéria), bairro Liberdade
	Diversidades	Direitos dos animais	Especismo - paralelo com o racismo - relação homem e animais respeito à diversidade das espécies vivas – abordagem sistêmica da natureza	Estúdio de TV, múltiplas escolas
	Filme!	Dama de Ferro	História da Ponte Imperial D. Pedro II	Cachoeira – São Félix (recôncavo baiano) / Ponte Imperial D. Pedro e Rio Paraguaçu
<b>Compacto 5</b>	Cotidiano	X ou Y	Visão biológica (cromossomos), histórica (Henrique VIII e o desejo por filho homem) e social (aborto legal, machismo)	Salvador / Escola e quarto de bebê
	Faça acontecer	A cura através das plantas	Pesquisa científica estudantil – Tratamento para gastrite à base do melão de São Caetano – Destaque na II Feira Baiana de Ciências e 11ª Febrace	Uauá / Lagoa do Pires – povoado de Uauá (mesorregião do nordeste da Bahia) / Paisagens naturais da localidade
	Encenação	Encenação– O Rei da Construção – Episódio 1	Adaptação teatral para o audiovisual – tragédia adaptada de Édipo Rei, que tem como pano de fundo a diversidade religiosa	Não identificável / Empresa de construção civil
<b>Compacto 6</b>	Cotidiano	É ouro!	Olimpiadas – abordagem lúdica (gincana) à luz da educação física, geografia. Participação x triunfo	Salvador/Escola

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora

**Tabela 2: Panorama do Programa Intervalo - Episódios 7 - 12**

	Minha escola, meu lugar	ICEIA – Instituto Central de Educação Isaías Alves	História da escola e sua relação com a comunidade	Salvador / Escola / Praça do Barbalho
	Filme!	É sempre bom pensar no futuro (ficção)	Quatro estudantes projetando cenas sobre seus futuros (humor)	Itacaré (litoral sul da Bahia – costa do cacau) / Quarto de um estudante e praça de Itacaré
<b>Compacto 7</b>	Histórias da Bahia	Coronelismo e Cangaço	História do coronelismo e cangaço contada/teatralizada por um repentinista, amante do sertão, filho de coiteiro (pessoa que escondia o cangaceiro)	Chapada Diamantina / Feira popular e paisagens do território da Chapada Diamantina
	Ser Professor	Desidratação de hortaliças e condimentos	Projeto das Professoras Cléa Mota e Josélia – Hortaliças, história da cidade e narrativas orais, a partir do diálogo com feirantes de Pojuca	Pojuca (região metropolitana de Salvador) / Feira popular
	Filme!	Andaraí do passado e do presente (documentário)	Marcos importantes que contam a história da cidade	Andaraí (Chapada diamantina) / Ex-cinema da cidade, centro da cidade
<b>Compacto 8</b>	Cotidiano	O que vai ser para comer hoje?	Bulimia, anorexia, padrões de beleza ao logo da história, alimentação saudável	Salvador / Escola / Consultório médico
	Faça acontecer	Tempos secos	Projeto sobre a seca, junção da cultura do teatro de rua com a linguagem audiovisual - Destaque no Prove (produções visuais estudantis) 2012	Itiúba (norte da Bahia) / Ruas da cidade, escola
	Gramofone	Feita de Cor	Canção do estudante Gabriel Souza (baião em homenagem à Bahia) e clipe de uma professora	Vitória da Conquista (sudoeste da Bahia) / Estúdio musical e Concha Acústica de Salvador
<b>Compacto 9</b>	Diversidades	Diversidade cultural	Respeito às diferenças – miscigenação cultural do Brasil – educação para a tolerância	Estúdio de TV, múltiplas escolas
	Ser professor	Plantando a Paz	Projeto do Prof. Wellington Pires –horta - processos químicos do solo – educação ambiental	Salvador /Bairro Plataforma / Horta, cozinha,
	Filme!	As influências de Goiás	Barreiras e suas fronteiras com Goiânia – influências culturais - linguísticas, gastronômicas, comerciais	Barreiras (oeste da Bahia) / Sala de jantar (simulação de telejornal)
<b>Compacto 10</b>	Cotidiano	Que chute!	Futebol, geometria do gol, participação feminina na arbitragem do jogo, direitos das mulheres, sociabilidades (paqueras)	Salvador/ Quadra de chão batido – favela
	Minha escola, meu lugar	Colégio Pedro Álvares Cabral	Desmistificação sobre o descobrimento – primeira escola da cidade – cidade e escola que recebem pessoas de vários lugares – atividades culturais	Porto Seguro (litoral sul da Bahia) / Paisagens locais, escola
	Encenação	Encenação – O Rei da Construção – Episódio 2	Continuação   trama: filho descobre que o homem que matou em acidente de carro no passado era seu pai	Não identificável / Empresa de construção civil
<b>Compacto 11</b>	Cotidiano	Que hora é essa?	Fuso horário – decisões geográficas e políticas sobre fuso horário	Salvador / Escola
	Minha escola, meu lugar	Escola Parque	Anísio Teixeira e o projeto da escola em um bairro periférico populoso, inaugurada em 1950. Integração escola – comunidade	Salvador/Bairro Caixa d'água / escola e ruas do bairro
	Filme!	Cultivo e mão de obra do sisal (documentário)	Condições dos trabalhadores do sisal – depoimento de uma trabalhadora	Mulungu do Morro – (cidade próxima a Canudos) / Plantação de sisal
<b>Compacto 12</b>	Histórias da Bahia	Povos indígenas	Indígenas: ancestralidade, cidade e tecnologias - Incentivo ao	Não identificável / Sala de casa e rua

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora

**Tabela 3: Panorama do Programa Intervalo - Episódios 7 - 12**

	Ser Professor	De onde vêm... grandes ideias?	conhecimento de etnias baianas e de materiais midiáticos produzidos por esse grupo social Projeto da Professora Urânia Viana - produções poéticas, leituras, artes gerais	Salvador / Itapuã – Escola
	Filme!	Antonietta (ficção)	Diário de uma mulher negra escravizada encontrado por dois estudantes	Feira de Santana (centro-norte baiano) / Escola, casa
<b>Compacto 13</b>	Cotidiano	Línguas para quê?	Importância dos idiomas, traduções contextualizadas - Tradução de obras brasileiras por outros países	Salvador / Escola / Sala de informática
	Faça acontecer	Mendigo de rua	Canção e história da estudante Samira Rocha, finalista do FACE 2012	São Félix do Coribe/ Cidade de São Félix, escola e Concha Acústica de Salvador
	Gramofone	Menino negro   Somos Tupinambás	Canção do estudante Edilson Barreto (Contos de baião) e da dupla tupinambá Lucas Santos e Carlos Alberto	Itaberaba (portal para a Chapada Diamantina)   Ilhéus (sul da Bahia) / Estúdio musical e Concha acústica de Salvador
<b>Compacto 14</b>	Histórias da Bahia	Revolta dos Malês	Características da revolta – marcas do islamismo na arquitetura da cidade e das igrejas católicas - religião do povo Malê – sincretismo como resistência	Salvador / Igreja Católica
	Diversidades	Diversidade linguística	Português brasileiro e suas influências colonizatórias - Presença relevante das línguas de tronco Tupi e Yorubá – Preconceitos e variações linguísticas	Estúdio de TV, múltiplas escolas
	Filme!	O Saci na Yara e a Yara no Saci (ficção)	Peripécias do personagem folclórico Saci no estábulo	Valença (Costa do dendê) / Comunidade rural
<b>Compacto 15</b>	Cotidiano	Artista ou artesão?	Diferença entre um e outro – comemoração do dia do artesanato – artesanato no paleolítico	Salvador / Pelourinho e Museu
	Ser Professor	A fotografia e o cotidiano	Projeto da Professora Tina Fidelis – Contextualização da teoria sociológica dos fatos sociais a partir da fotografia de cenas do cotidiano	Itabuna (sul da Bahia) / Cenas da cidade e escola
	Encenação	Encenação – O Rei da Construção – Episódio 3	Continuação   clímax	Não identificável / Empresa de construção civil
<b>Compacto 16</b>	Cotidiano	Flor da Palavra	Gêneros literários - linguagem teatral – paródia do Navio Negro em rap	Salvador / Escola
	Minha escola, meu lugar	Colégio Estadual Lomanto Júnior	História do Bairro Itapuã – antes e depois da Escola Lomanto Júnior	Salvador / Bairro Itapuã e Escola
	Diversidades	Diversidade étnico-racial	Herança cultural, identidade, etnia - Desigualdade econômica, política – Racismo	Estúdio de TV, múltiplas escolas
<b>Compacto 17</b>	Histórias da Bahia	Sabinada	História da praça da Liberdade - Lugar que recebeu e celebrou a chegada da tropa que lutou pela independência da Bahia.	Salvador / Estrada da Liberdade
	Ser Professor	Química das sensações	Relato de uma estudante que escolheu fazer licenciatura em Química por conta dos métodos do Prof. Rodnei Souza	Salvador / Universidade do Estado da Bahia e escola

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora

**Tabela 4:** Panorama do Programa Intervalo - Episódios 18 - 23

	Filme!	Vida de vaqueiro (documentário)	Depoimentos de vaqueiros sobre a profissão	Encruzilhada - (mesorregião do centro-sul da Bahia) / zona rural
<b>Compacto 18</b>	Cotidiano	Água para viver	Poluição, consumo consciente, soluções para reaproveitamento, crise hídrica, elaboração de filtro artesanal pelos estudantes	Salvador / Praia de Amaralina, Dique do Tororó e sala de aula
	Faça acontecer	Autorretrato	História do estudante Dilson Ramos – Destaque no AVE 2012 (Artes visuais estudantis)	São Gonçalo dos Campos/ Cenas da cidade e escola
	Gramofone	Deixa eu ser   Simples Ligação	Canção do estudante Felipe Saraiva – Canção da estudante Emanuela Dias	Feira de Santana (centro-norte da Bahia)   Barra da Estiva ( Chapada diamantina) / Estúdio musical e concha acústica
<b>Compacto 19</b>	Minha escola, meu lugar	Colégio Central	História e relação do Colégio Central (centenário) com o bairro de Nazaré – menção aos grandes políticos e artistas que passaram pela escola	Salvador / Rua Joana Angélica e Escola
	Diversidades	Diversidade religiosa	Estado e laicidade, escola e laicidade – discriminação, sobretudo com religiões de matriz africana e indígena	Estúdio de TV, múltiplas escolas
	Filme!	To grávida... e agora?	Depoimentos de meninas estudantes que engravidaram na adolescência	Iitororó (sudoeste da Bahia) / Escola
<b>Compacto 20</b>	Cotidiano	Álcool ou gasolina?	Adulteração de combustíveis – combustíveis e poluentes – soluções ecológicas de mobilidade urbana	Salvador / Posto de combustíveis, avenidas e sala de aula
	Faça acontecer	All Star Crew Hip Hop	Depoimentos dos membros do Grupo de hip hop do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e apresentação das atividades extracurriculares da escola	Salvador / Bairro Caixa D'água e auditório escolar
	Encenação	Encenação – O Rei da Construção – Episódio 4	continuação   desenvolvimento da intriga, plot twist	Não identificável / Empresa de construção civil
<b>Compacto 21</b>	Cotidiano	Que maresia!	Corrosão de metal pela maresia – ferrugem: problema enfrentado em cidades litorâneas – reações químicas que provocam ferrugem – cuidados com a cidade	Salvador / Porto, cozinha, viadutos e escola
	Minha escola, meu lugar	Colégio Estadual Manoel Devoto	Relação entre a história do Rio Vermelho e da escola – o Colégio Manoel Devoto faz parte do acervo do bairro	Salvador / Bairro Rio Vermelho e escola
	Filme!	A menina e o livro	Percurso de um livro destinado à doação – da escola para o lixo, do lixo para as mãos de uma leitora	Salvador / Escola, ruas da comunidade, ponto de descarte de lixo
<b>Compacto 22</b>	Histórias da Bahia	Fundação de Salvador	História da fundação de Salvador: Fortes e igrejas – cruz e espada - mar e terra - cidade baixa e cidade alta	Salvador / Pontos históricos de Salvador
	Ser Professor	Memória da Educação no Cabula	Projeto da Professora Janice Nicolin - A memória iconográfica do Colégio Roberto Santos	Salvador / Bairro Cabula e escola
	Filme!	Ainda há esperança – Rios Vida(documentário)	Caraíva - rios que compõem a geografia local e sua relação cultural e econômica com a vila, ênfase também para à relação do rio com as mulheres do local.	Porto Seguro / Caraíva (litoral sul da Bahia), Rio do Peixe e Rio Caraíva
<b>Compacto 23</b>	Cotidiano	Se plantando, tudo dá!	Meio ambiente: horta escolar - alimentação saudável - reciclagem de PET no mundo – elementos químicos do estrume (potássio, fósforo, nitrogênio)	Salvador / Escola, sala de aula, refeitório

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora

**Tabela 5: Panorama do Programa Intervalo - Episódios 24 - 28**

	Faça acontecer	A rádio na escola (História de Salvador e narrativa oral)	Projeto dos estudantes Luísa Souza e Danilo Brito - Destaque na II Feira de Ciências da Bahia e na Febrace 2013 (Feira Brasileira de Ciências e Engenharia)	Salvador / Bairro Lobato e escola
	Gramofone	Um novo dia vem   Oração do sertão	Canções dos estudantes Adriel Macedo e Hériclys Henrique	Catu (região metropolitana de Salvador)   Caculé (sudeste da Bahia)   Estúdio musical e Concha Acústica de Salvador
<b>Compacto 24</b>	Histórias da Bahia	Heranças do além mar	História da diáspora africana	Salvador / Praia
	Diversidades	Diversidade de gerações	Transferência de conhecimentos de uma geração para outra pela oralidade (ancestralidades) – tecnologias digitais – conflitos e diálogos entre gerações	Estúdio de TV, múltiplas escolas
	Filme!	Não quero ser realidade (ficção)	Simulação de realidades (brigas, drogas, prostituição, violência contra a mulher etc) que uma estudante não quer viver, tomar-se estatística	Conceição do Coité (mesorregião do nordeste da Bahia) / ambientes diversos (escola, rua, casa)
<b>Compacto 25</b>	Cotidiano	Mistura na pele	Misturas: cultura indígena - Química - misturas homogêneas e heterogêneas - Tintas industriais e tintas naturais (etnias indígenas e pintura corporal)	Salvador / Cinema e escola
	Minha escola, meu lugar	Colégio Estadual da Cachoeira	História da cidade – independência da Bahia e do Brasil – em Cachoeira começa a interiorização das escolas públicas baianas	Cachoeira (recôncavo baiano) / Ruas, largos, Ponte Imperial D. Pedro, Rio Paraguaçu, escola
	Encenação	Encenação– O Rei da Construção – Episódio 5	Continuação – evidência do sincretismo – pentecostalismo e candomblé	Não identificável / Empresa de construção civil
<b>Compacto 26</b>	Cotidiano	Lá em Cuba, cá no Brasil	Presença de estudante cubano no episódio - socialismo x capitalismo - Semelhanças e diferenças entre Brasil e cuba – intercâmbio cultural	Salvador / Escola
	Minha escola, meu lugar	Colégio Estadual Ypiranga	História do Bairro 2 de julho – relação comunitária – colégio e bairro – prédio escolar tombado pelo IPHAN – última moradia do poeta Castro Alves	Salvador / Bairro 2 de julho, largo, comércio e escola
	Filme!	Enriqueça meu saber! (clipe musical)	Clipe musical sobre a vida escolar do estudante - Crítica final ao governo Dilma: “E a minha educação?”	Capim Grosso (microrregião de Jacobina) / Escola e ruas de Capim Grosso
	Filme!	Mobilidade urbana x trânsito caótico (documental)	Contexto dos estudantes e escolas em meio a um trânsito caótico - Trajeto até a escola – Denúncia	Barreiras (oeste da Bahia) / Centro da cidade
<b>Compacto 27</b>	Histórias da Bahia	Ditadura Militar	Menção às músicas, principalmente, de Caetano Veloso - Marighella como expoente da resistência baiana – ditadura e telecomunicações - direitos hoje	Salvador / teatro
	Ser Professor	Corda toda	Projeto da professora Gilbene Esquivel com foco na literatura de cordel	Salvador / Ruas e escola
	Filme!	Preconceito Social (ficção)	Menino vira alvo do segurança de uma livraria por ser negro	Malhada de Pedras (sudeste da Bahia) / biblioteca escolar
<b>Compacto 28</b>	Cotidiano	O que cai do céu	Ciência x fé – meteoritos x estrelas – Teoria do big-bang	Salvador / Rua e biblioteca

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora

**Tabela 6: Panorama do Programa Intervalo - Episódios 29 - 33**

	Faça acontecer	Povo sofrido	História da estudante Divone Silva e seu envolvimento com pintura em tela – Destaque no AVE (Artes Visuais Estudantis) 2012	Gandu – Nova Ibiá (mesorregião do sul da Bahia) / Ruas e escola
	Gramofone	Quando o tempo parou   Um lugar ao sol	Canções da/os estudantes Ana Paula e Kelvin Brian	Salvador (Estudante 1) e Floresta Azul (Estudante 2)
<b>Compacto 29</b>	Ser Professor	No aconchego dos recicláveis	Projeto da professora Elaine Silva: preservação do meio ambiente – assoalhos e telhados ecológicos	Senhor do Bonfim / Escola
	Diversidades	Diversidade econômica	Preconceito socioeconômico	Estúdio de TV, múltiplas escolas
	Filme!	Produção de panela de barro (documentário)	Depolimento e acompanhamento de uma louceira em sua atividade artesanal de produção de panela	Andorinha (centro-norte da Bahia) / Olaria
<b>Compacto 30</b>	Cotidiano	Caindo na rede	Importância das tecnologias digitais na educação - Propaganda do ambiente educacional web da sec – defesa do software livre e licença creative commons	Salvador / Sala de professores e de aula
	Diversidades	Hábitos alimentares	Comida é cultura – vegetarianismo, veganismo, industrialismo alimentício, campo e cidade, permacultura, horta escolar, escolas sustentáveis	Estúdio de TV, múltiplas escolas
	Encenação	Encenação – O Rei da Construção – Episódio 6	Continuação – filho certifica-se que matou seu pai em acidente e casou-se com a viúva. Esta, temendo a descoberta total, suicida-se.	Não identificável / Empresa de construção civil
<b>Compacto 31</b>	Cotidiano	Esse lixo é de quem?	Coleta de lixo – poluição de rios - enchentes – contaminação – leptospirose – rio com nascente no Bairro Boa Vista de São Caetano	Salvador / Rio Lucaia, associação de moradores
	Minha escola, meu lugar	Instituto de Educação Anísio Teixeira	Escola pública referência na cidade natal de Anísio Teixeira – história da cidade se encontra com a história do colégio – cidade cultura – terno de reis	Caetité (região da Chapada Diamantina) / Escola, paisagens naturais e urbana, casa de Anísio Teixeira
	Filme!	Arte no Kleber Pacheco (Documentário)	Manifestações e projetos artísticos desenvolvidos no Colégio Estadual Kleber Pacheco	Salvador / Escola
<b>Compacto 32</b>	Histórias da Bahia	Sul da Bahia – Expansão e decadência do cacau	Mata atlântica, resistência dos povos indígenas - Chegada das primeiras sementes de cacau - Coronéis do cacau - Praga da vassoura de bruxa	Não identificável / Zona rural
	Ser Professor	Ecovento: energia alternativa	Projeto da professora Valdirene Lima – construção de projetos de iniciação científica – protótipo de energia eólica – interdisciplinaridade	Antônio Gonçalves (Microrregião de Senhor do Bonfim) / Cenas da cidade e escola
	Filme!	As vítimas algozes – Lucinda, a mucama (ficção literária)	Adaptação da obra As Vítimas-Algozes, de Joaquim Manuel de Macedo	Santo Antônio de Jesus (considerada capital do recôncavo) / Casa
<b>Compacto 33</b>	Cotidiano	Pela porta mágica	Como funcionam os sensores de presença, o segway, a porta giratória do banco – elementos presentes no cotidiano	Salvador/ Shopping center, Banco
	Faça acontecer	Campeonato de Jiu-jitsu	Trajatória do estudante Vitor Magalhães – escola e esporte – estudante vencedor do campeonato brasileiro de jiu-jitsu região nordeste	Salvador / Pátio escolar

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora

**Tabela 7:** Panorama do Programa Intervalo - Episódios 34 - 38

	Gramofone	Negro menino   Mel que adoça a alma	Canções da/os estudantes Damilly Freires e Jefferson de Castro	Paulo Afonso   Sobradinho (sertão da Bahia) / Estúdio musical e Concha Acústica de Salvador
<b>Compacto 34</b>	Histórias da Bahia	Chapada: garimpo e ecoturismo	História – Manifestações culturais - Dizimação dos índios pela pecuária e garimpo - cultura do café - ecoturismo: criação do parque nacional da chapada	Chapada Diamantina / Cidades diversas, paisagens naturais
	Diversidades	Diversidade de gênero	Conceito social – direitos das mulheres – feminismo – sexismo	Estúdio de TV, múltiplas escolas
	Ser Professor	Pintando o Sete	Projeto da professora Jaqueline Pinheiro – jogo lúdico de Matemática	Salvador /Bairro Lobato e Sala de aula
<b>Compacto 35</b>	Cotidiano	Salvador, salve a cor	Grafite – cultura, arte, manifestação social – Pichação e grafiteagem - Grafiteiros baianos - Reaproveitamento das latas de spray	Salvador / Dique do Tororó e Escola
	Faça acontecer	Matematizando: pesquisando e fabricando licor também se aprende função afim	Projeto da/os estudantes Kamila Pereira e Marcos Souza - Destaque na VII Feira de Matemática	Senhor do Bonfim / Escola
	Encenação	Encenação – O Rei da Construção – Conclusão	Desfecho – Protagonista se arrepende e tem o mesmo destino do seu mestre: a deficiência visual – festa e música com letra análoga à narrativa	Não identificável / Empresa de construção civil e Casa de festa
<b>Compacto 36</b>	Cotidiano	Respeito é bom!	Bullying – violência psicológica, física, verbal – Possíveis causas que formam o bullie (agressor) – Resolução: diálogo e medidas socioeducativas	Salvador/ Escola
	Minha escola, meu lugar	Centro Educacional de Seabra	História: de povoado a cidade – Maior escola da cidade – Ligação da escola com a população nativa -	Seabra (Centro sul da Bahia)/ Cenas da cidade, escola e ginásio municipal de esportes
	Filme!	Bullying: evite esta prática (animação)   Celular (animação)	Desenho animado sobre bullying em sala de aula   Animação sobre o celular na escola	Barreiras / Sala de aula
<b>Compacto 37</b>	Histórias da Bahia	Recôncavo Baiano	História do recôncavo – dizimação de indígenas e tráfico de negros – Diálogo de um jovem com sua avó e seu deslumbre com as experiências culturais experimentadas em passeio pelo Recôncavo	Não identificável /Cenas ocorridas na casa dos personagens
	Ser Professor	A Física no cotidiano	Projeto do professor Irineu Santana - Desmistificando a Física: percepção de conhecimentos teóricos atrelados à prática cotidiana	Valença – Guaibim (Costa do dendê) / Praia, escola
	Filme!	Conversa franca com o Oeste (simulação de jornal)	Importância da carne e grãos produzidos no Oeste da Bahia para o cenário internacional – Agricultura familiar e abastecimento local – Empresário x homem do campo – Políticas públicas	Barreiras (oeste da Bahia) / Sala
<b>Compacto 38</b>	Cotidiano	Revelando a História	Multidisciplinaridade: A guerra de Canudos perpassada pelos conhecimentos de História, tecnologias, fotografia e cinema, processos químicos e físicos da revelação fotográfica	Salvador / Escola, laboratório de revelação fotográfica
	Faça acontecer	Tecendo fios na Matemática	Projeto da estudante Joyce Ferreira - Matemática e cordel – Valorização do sizal, matéria-prima da região - Destaque na 7ª feira baiana de Matemática	Valente (nordeste da Bahia) / Cenas da cidade, escola e

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora

**Tabela 8:** Panorama do Programa Intervalo - Episódios 39 - 40

	Gramofone	Uma canção ao velho Chico   Diversidade cultural	Canções da/os estudantes Francisco Dionísio e Rachiny Torres	São Gabriel (próxima a Irecê – Chapada diamantina)   São Félix (recôncavo baiano) / Estúdio musical e Concha acústica de Salvador
<b>Compacto 39</b>	Minha escola, meu lugar	Escola Ângelo Pereira Xavier	Características pedagógicas e culturais da escola indígena localizada na Aldeia Pankararé	Raso da Catarina (localizada entre os Rios São Francisco e Vaza Barris) /Aldeia, escola, comunidade rural
	Diversidades	Diversidade fenotípica	Aparência – critério de inclusão e exclusão no Brasil. Fenótipo x estereótipo - Gordofobia, racismo, discriminação social	Estúdio de TV, múltiplas escolas
	Encenação	Encenação – O Rei da Construção – 8º capítulo	Bastidores – Depoimentos de membros da equipe de produção e direção, do protagonista da narrativa (estudante Anderson Magalhães - Arraial D' Ajuda) e da atriz Tânia Toko	Não identificável
<b>Compacto 40</b>	Diversidades	Pessoa com deficiência	Deficiência é característica: limitação física, neurológica, sensorial, síndromes – História da inclusão, desde os gregos - Convivência escolar – Leis educacionais e constitucionais	Estúdio de TV, múltiplas escolas
	Encenação	Encenação – O Rei da Construção – 9º capítulo	Bastidores – Depoimentos do diretor de arte e dos músicos e relato do estudante Anderson Magalhães sobre a oportunidade de trabalhar com Tânia Toko e profissionais do audiovisual	Não identificável
	Filme!	O celular nosso de cada dia (vídeo e fotografia)	Cenas cotidianas e a centralidade do celular na rotina diária	Jacobina (norte da Bahia) / Ruas e comércio da cidade

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora



### 3 – MUITAS VOZES PARA UM NOVO MUNDO

O Relatório MacBride (Unesco, 1983), importante documento elaborado para subsidiar as discussões sobre o direito à comunicação, alcançou a sua quarta década. Conhecido como “Um mundo e muitas vozes”, o relatório segue relevante, porém um tanto esquecido pela cúpula dos países que participaram de sua elaboração. O título deste capítulo é uma tentativa de atualizar a discussão em torno do referente acordo, uma vez que as muitas vozes seguem fraturando espaços para participar desse globo que continua dividido entre ocidente e oriente, ricos e pobres, quando não, miseráveis.

Muitas vozes para um novo mundo é uma proposição de criação de um lugar pautado na celebração da diversidade, regulado pela fiscalização e garantia dos direitos de todos, uma narrativa utópica, um mundo paralelo, imbuído de fomentar práticas de escuta, onde a vida e a comunicação configuram novas pedagogias, como acertadamente disse Paulo Freire (1967): “Precisávamos de uma Pedagogia de Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo” (p. 108).

Essa pedagogia da comunicação começa com a compreensão de que nossa história, a história da humanidade, tem sido roteirizada a partir de uma diegese (história de uma narrativa) que impossibilita a criação de um novo mundo, porque a ela não interessa as muitas vozes. Vejamos: Toda narrativa segue um arquétipo - início, meio e fim, sendo ela linear ou não, introdução, enredo e desfecho mimetizam a vida – nascer, crescer, morrer. Como a vida, as narrativas têm as suas tramas e surpresas. Mas, a própria diegese da história humana, após o período moderno, segue o padrão narrativo ocidentalizado, cuja aparência parece cristalizada, haja vista os propósitos firmados por quem subjugou, pela violência, personagens que nada têm de ficcionais.

Ao encobrirem a nossa história e começarem a contá-la a partir do século XV, esconderam-nos nossa antiguidade que, segundo alguns arqueólogos, podem chegar a quarenta mil anos. Tais informações e mesmo o conceito de “América encoberta” não me chegaram numa simples busca na internet. Descobertas e aprendizados que fissuram a Europa como centro da história só nos chegam por agenciamentos propositais, conscientes, movidos pelo desejo de respostas outras. Essas informações me empolgaram com o livro “Novas histórias dos povos indígenas no Brasil – territorialidades da escrita interdisciplinar indígena e não indígena”. Oliveira (2018) me apresentou Bartomeu Melià – jesuíta, linguista e antropólogo – comprometido com a questão Guarani, que ousou em 1991 publicar uma obra intitulada *El encubrimiento de América, Razón y Fe*. O que consegui conhecer na etapa final desta tese foi muito ínfimo, mas percebo obrigatório um passeio pela vasta obra deste pesquisador radicado paraguaio, do qual eu nunca tinha ouvido falar.

Tal encobrimento, no entanto, faz parte da história única contada pelo “Velho Mundo”, cujo projeto cooptou historiografia, ciência, economia, política, arte, cultura. Eles nos batizaram de “Novo Mundo”, colonizaram-nos com sua percepção de mundo e impuseram-nos, inclusive, uma leitura da história a partir do padrão narrativo renascentista. As grandes expansões territoriais foram culturalmente registradas durante o Renascimento, movimento cultural europeu inaugurado, não por coincidência, no século XV. Reales (2008), nos seus estudos da narrativa, afirma que:

O Renascimento e o Romantismo entronizaram, por motivos diferentes, a figura do herói em um papel central em torno do qual não somente se estruturaram as narrativas como também se consolidou uma concepção antropocêntrica da narrativa (p. 23).

Ao rejeitar o teocentrismo da Idade Média, o Renascimento revitaliza a cultura europeia e a dissemina através de seus processos de colonização. É esse enredo egoico do europeu que as muitas vozes precisam subverter. Uma luta política que se estende ao longo dos últimos cinco séculos e que ainda violentam nações, povos e diferentes grupos sociais por onde ficaram os rastros colonizatórios. A figura do herói, por exemplo, marca renascentista, romanesca, que se perpetuou na literatura brasileira, legou no imaginário social a necessidade do mito, do salvador da pátria. Politicamente, sabemos o quanto isso nos tem sido problemático. “O herói literário do Renascimento protagonizou, em linhas gerais, o homem que se destacava pelas suas qualidades, sua valentia, sua capacidade de liderar, em luta contra as adversidades, contra os deuses ou os elementos” (*ibidem*, p. 23).

A criação de um novo mundo a partir das muitas vozes é uma necessidade, porque ao longo da história, os heróis europeus vão deixando distintos tramas, porém igualmente violentos. Na fase Realista e Naturalista, que nos faz lembrar da literatura em sala de aula e, para nosso orgulho, a acidez das obras de Machado de Assis, foi um período escabroso onde, “o herói realista, fortemente influenciado pelas ideias positivistas e pelo cientificismo que caracterizaram o século XIX, teve como preocupação a tragédia da herança genética e o melhoramento da espécie” (*ibidem*, p. 25). Neste momento, a modernidade se instaurava amparada pela revolução industrial e culturalmente, as cartas eram dadas pelo Iluminismo.

De acordo com Peter Wade (2017), a narrativa convencional acerca do conceito de raça segue uma cronologia. Segundo ele, antes do século XIII havia o etnocentrismo e a ideia do outro, do estrangeiro como bárbaro. A compreensão de raça surge na Europa, entre os séculos XIII e XVII, relacionado à religião, ao comportamento e ao meio ambiente. A tragédia da herança genética apontada por Reales (2008) converge com as explicitações cronológicas assinaladas por Peter Wade. Segundo este, “realmente se define o que é o conceito de raça, quando no século XVIII e principalmente no século XIX, a ideia de raça se consolida em volta do corpo, da natureza e, em

especial da biologia, cujo sentido moderno surge por volta de 1800. É a época do determinismo racial e, finalmente, do racismo científico” (p. 49). O racismo moderno nasce ironicamente no século das luzes. Somente no século XX, o conceito biológico foi considerado errôneo. Após a segunda guerra mundial, o racismo passa a ser tomado como uma questão cultural, como construção social, sem bases biológicas, mas persistente, “usualmente dirigido às mesmas pessoas que antes compunham as raças biológicas da era anterior” (*ibidem*).

O período colonial, moderno, deixou marcas profundas e construiu um mundo a partir da história única, cujo poder de subjugação estabeleceu-se não só pela exploração física de povos africanos e ameríndios, mas pela repetição de uma história, que por ter sido a única contada a tornou por séculos a história “definitiva”. Ficamos com o que nos diz Chimamanda Ngozi (2019): “as histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (posição 146-148).

O enredo da narrativa eurocêntrica é parcial e não nos parece apresentar ensejos para uma reviravolta, um giro narrativo. Sua falsa linearidade oculta pontos nevrálgicos como a existência de anti-heróis e a resistência dos povos que foram, paulatinamente, subjugados. Essas narrativas estão ávidas por escuta e muitas são as vozes que as querem contar.

### 3.1 Direito e narrativa: outro desfecho é possível

Depois da libertação dos escravizados no século XIX, o século XX não só precisava reconhecer a humanidade de todos os povos, a partir da declaração universal dos direitos humanos<sup>8</sup>, como atentar para o fato de que, dentro desse escopo, comunicar deveria ser mais um a se listar como integrante dos direitos humanos. Historicamente, temos uma cadeia de eventos que foram marcos relevantes para o reconhecimento desse direito e sua garantia. Chegamos ao século XXI, a velha demanda é ainda atual e configura-se num campo acirrado de disputa política. O direito à comunicação é um direito à reparação, à distribuição de poder.

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder (Adichie, 2009, posição 90-95).

---

<sup>8</sup> Embora utilizemos os direitos humanos como marco importante, há que se destacar que muitas discussões não mais o consideram como o suficiente. Isso porque deixa de fora os ‘direitos’ dos não-humanos. A constituição da Bolívia, por exemplo, já nomeia rios e florestas como detentores de direitos. Isso vai de encontro à noção, eurocêntrica, do ser humano ‘apartado’ da natureza. E que tá na base da exploração ambiental perpetrada com o cunho ‘civilizatório’.

Os primeiros contatos que muitos povos estrangeiros estabeleceram com outros povos, em territórios destes, foi a linguagem extralinguística baseada em diversas violências, cuja recepção não foi passiva como difundida historicamente e consolidada no imaginário social. Não havia uma compreensão linguística entre colonizado e colonizador. A história contada pelo europeu sobre nós, através da primeira carta, da literatura, posteriormente, pelo cinema, pela mídia e livros didáticos é a que nos chega e se consolida hegemonicamente. “(...) o próprio nome “América Latina” é uma designação atribuída, a partir do olhar estrangeiro, sobretudo o do século XIX, através do qual a história cultural latino-americana é a reconstrução de um processo no qual o alheio se transforma em próprio” (Méndez Gallardo, 2016, p. 52).

Cambaleantes como nações independentes, os países latino-americanos seguem na tentativa de consolidar suas, ainda frágeis, democracias. Sob ditaduras e golpes de estado, a violência e as estratégias de silenciamento ainda recaem sobre as massas trabalhadoras, compostas majoritariamente por negros, ameríndios, mestiços e empobrecidos, com suporte cultural das empresas comunicacionais. No entanto, nas frestas subjetivas desse sistema, narrativas, ou melhor, contranarrativas, que questionam e visam a desestabilizar essas hegemonias, têm ganhado fôlego a partir de novas perspectivas acadêmicas e políticas, assim como os movimentos negros e indígenas têm se articulado com mais vigor.

Na segunda metade do século XX, pesquisadores de países latino-americanos começaram a identificar que os meios de comunicação de massa estavam sendo utilizados para disseminar propósitos análogos à narrativa única. Guardando as devidas configurações deste período, as estruturas eram as mesmas - baseadas em silenciamento, opressão política, desigualdade econômica, monopolização industrial, exploração de matéria-prima dos países mais vulneráveis economicamente, ou seja, o mesmo enredo para um novo cenário. Internamente, os países latino-americanos, também reproduziam em seus sistemas políticos internos o que aprenderam com seus mentores. “O que nos importa afirmar é que, com essa política de colonização, com seus moldes exageradamente tutelares, não poderíamos ter tido experiências democráticas” (Freire, 1967, p. 75).

Ao reconhecerem a relevância de apresentar outras versões da história e fazer ecoar outros timbres, de verificarem que a produção e expansão tecnológica pertenciam às nações, à época, denominadas como primeiro mundo, e verem que os sistemas de comunicação, em diversos países “terceiro-mundistas”, seguiam tendências oligopolistas e homogeneizantes, a partir de investimento de capital estrangeiro e importação de seus fluxos informacionais, os países latino-americanos começaram fundamentar suas reflexões em pesquisas (Rincón, 2018) e a requererem uma mobilização internacional mais sistematizada. Essa realidade culminou com um relatório que

consideramos importante sinal para projetarmos um giro narrativo – O “Relatório MacBride - Um mundo e muitas vozes”.

Assim, o Relatório foi fomentado por muitas reflexões realizadas nos países latino-americanos e demais partícipes do então “terceiro mundo”. Dentre as motivações que prepararam caminho para a sua elaboração na década de 1980, Cicília Peruzzo (2013) menciona a convocatória da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), na década de 1960, para as discussões em torno das políticas democráticas de comunicação que acabaram se efetivando posteriormente, entre 1970 e 1980, sobretudo, pelas condições de monopólio dos fluxos informacionais, sob uma ordem econômica internacional que favorecia aos interesses do capital controlado pelos países dito desenvolvidos.

Por meio das agências de notícias e da exportação de produtos da indústria cultural, além da inversão direta de recursos em meios de comunicação da América Latina, se difundiam a visão de mundo e o modo de vida dos Estados Unidos e de países europeus, o que caracteriza uma forma de dominação cultural, ao mesmo tempo em que impedia a circulação mundial da informação proveniente de fontes latinas, africanas e asiáticas e até mesmo entre os países dessas regiões” (p.167).

O direito à comunicação, comumente alocado na terceira geração de direitos, é um direito coletivo, situado num período de percepção clara a respeito de um problema que ganhava dimensões internacionais, ele é projetado para atender a uma demanda propositalmente despercebida. Só após a percepção de que os países do “terceiro mundo” estavam à margem da produção dos grandes fluxos comunicacionais, da industrialização e sob extensão de dominação cultural é que o direito à comunicação passa a ser uma pauta salutar.

Podemos situá-lo cronologicamente a partir da concepção das gerações de direitos. A primeira refere-se aos “direitos civis”, surgidos entre os séculos XVII e XVIII, centrados no indivíduo (dignidade da pessoa, liberdade pessoal, de pensamento, de religião, de reunião e liberdade econômica), contrapondo-se ao absolutismo do Estado. A segunda geração enfocou os “direitos políticos” (liberdade de associação em partidos, direito ao voto, participação na vida política do país) convergindo com o período de formação do Estado democrático representativo, cuja implementação se deu no século XIX. Em seguida, entre os séculos XIX e XX, começa o reconhecimento da necessidade dos direitos sociais, correspondente à terceira geração de direitos (direito à saúde, ao trabalho, à assistência, à educação, à segurança, dentre outros. (Guareschi, 2013). Cicília Peruzzo (2013) entende tais gerações como inseparáveis, constituídas em forma de espiral: “não as vemos como fases em que uma geração de direitos supera a outra, pelo contrário uma ajuda a dar mais densidade à outra, uma vez que se constituem e avançam de acordo com as transformações na sociedade” (p. 170). Conforme essa concepção de gerações, a pesquisadora situa

os direitos à comunicação no contexto dos conceitos de cidadania, por isso, ele permeia todas as gerações, inclusive a quarta, correspondente ao universo da bioética. Peruzzo (2013), no entanto, vai além e questiona a necessidade de uma quinta geração:

Talvez tenha chegado a hora de se dar um passo à frente e reivindicar que o direito à Comunicação seja percebido como geração específica de direitos humanos, de quinta geração: direitos comunicacionais ou direito à comunicação. Essa reivindicação se justifica em razão do papel central que historicamente os meios de comunicação e as tecnologias de informação e comunicação eletromagnéticos e digitais, tais como o rádio, a televisão, a informática e a internet, exercem na sociedade. A sua legitimação como dimensão específica de direitos humanos ajudaria a fortalecer as lutas pela democracia da comunicação, ou seja, da democratização do poder de comunicar (p. 171/172).

Chegamos ao debate central: o direito à comunicação para fortalecer as lutas pela democratização do direito de comunicar. É aqui que situamos a relevância de atualizar o Relatório MacBride, uma vez que os trabalhos iniciados pela Comissão Internacional para o estudo dos Problemas da Comunicação, no final de 1977, diziam respeito ao debate de problemas insurgentes naquela década que, além de permanecerem atuais, estenderam-se à internet. Em 1970, as principais questões impulsionadoras para a elaboração do documento foram: os protestos do “Terceiro Mundo” contra os fluxos dominantes de notícias provenientes dos países industrializados e outros problemas relativos à ausência de livre circulação da informação/ Liberdade de imprensa, valor da informação, infraestruturas dos serviços de informação, função, direitos e deveres dos jornalistas e potência dos meios de comunicação social para colaborar com a resolução de problemas mundiais. Tais questões, elencadas no prólogo do Relatório, com esforços de uma comissão representada por 16 membros: O irlandês Sean MacBride (presidente da comissão), Elie Abel (EUA); Hubert Beuve-Méry (França); Elebe Ma Ekonzo (Zaire); Gabriel García Márquez (Colômbia); Sergei Losev (URSS); Mochtar Lubis (Indonésia); Mustapha Masmoudi (Tunísia); Michio Nagai (Japão); Fred Isaac Akporuano Omu (Nigéria); Bogdan Osolnik (Iugoslávia); Gamal el-Oteifi (Egito); Johannes Pieter Pronk (Holanda); Juan Somavia (Chile); Boobli George Verghese (Índia) e Betty Zimmerman (Canadá).

Assim, ao mesmo tempo que traduz a ideia coletiva que a Comissão faz do mundo da comunicação, nosso relatório se baseia numa sondagem praticamente mundial das opiniões de indivíduos e instituições, a partir de uma massa imensa de documentos, procedentes de uma enormidade de fontes, que representam a série mais ampla possível de matizes ideológicos, socioeconômicos e culturais (UNESCO, 1983, p. xvi).

O relatório tratou da força política, econômica e social dos meios de comunicação para o fortalecimento dos ideais democráticos, a partir de um grupo correlatamente diverso e representativo que, ao longo de três anos, se dedicou a escutar e analisar as demandas que compuseram o documento, publicado no Brasil em 1983. O contexto geopolítico em que se deu a sua construção foi marcado pelo conflito entre Estados Unidos e União Soviética. O mundo ainda

estava sob a divisão legada da segunda guerra – bloco ocidental e bloco oriental, capitalistas e socialistas, cuja classificação dos países era Primeiro Mundo (capitalistas desenvolvidos), Segundo Mundo (socialistas) e Terceiro Mundo (capitalistas subdesenvolvidos). O Brasil, junto com outros países da América do sul, estava sob intervenção militar, portanto, todo este cenário propiciou os propósitos que o Relatório estava a requerer (Santos Silva *et. al*, 2021).

Quatro décadas depois, as muitas vozes continuam a lutar por escuta. A cooptação dos meios de comunicação de massa por grandes grupos empresariais não permanece eficiente, como também da rede mundial de computadores. A internet, que surge com propósitos disruptivos, no sentido de liberdade, agora se encontra cerceada por plataformas, confirmando o que previa o Relatório no que diz respeito às tendências oligopolistas.

A invenção das “pulgas” de silício reduziu o espaço necessário a proporções minúsculas. (...) Embora esteja concentrado sobretudo em alguns dos países industrializados, o emprego dessas novas tecnologias abre uma nova era da comunicação (UNESCO, 1983, p. 17).

No entanto, embora essa nova era tenha permitido que pessoas de todo o mundo, com acesso à conexão de internet, possa compartilhar as suas narrativas, a monetização e modelização de perfis dos usuários tornou-se um mercado altamente rentável e restrito às empresas do Vale do Silício (Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft). Isso significa que, a liberdade de comunicar do cidadão é drasticamente assimétrica com relação à liberdade e poder do empresário, aponta o Relatório, uma vez que “a primeira protege um direito fundamental, ao passo que a segunda permite a comercialização de uma necessidade social, sem se preocupar com a qualidade do conteúdo” (*ibidem*, p.29).

Nesse sentido, o Relatório apontou algumas preocupações ainda atuais, dentre eles: a concentração de grande parte dos progressos tecnológicos em um pequeno número de regiões do mundo, dado que as “transferências de dados atravessam fronteiras políticas” (*ibidem*, p. 114) e o controle da produção e dos sistemas de tratamento da informação restrito aos países industrializados e a algumas multinacionais; sobre isso, o documento propõe que deveria haver uma regra essencial aplicada aos processos de desenvolvimento tecnológico: “colocar o progresso técnico a serviço de uma melhor compreensão entre os povos e da continuação da democratização em cada país, em vez de utilizá-lo para fortalecer os interesses criados pelo poder estabelecido” (UNESCO, 1983, p. 128).

O Relatório traz uma definição relevante sobre a democratização da comunicação, assinalando-a como processo a partir do qual: o indivíduo passa a ser elemento ativo da atividade comunicacional; amplia, de forma contínua a variedade de compartilhamento de mensagens, como também amplia a qualidade da representação social na comunicação. As muitas vozes encontram no Relatório um eco importante sobre o direito à comunicação: “a autogestão é a forma mais radical de participação, pois pressupõe que um grande número de indivíduos desempenhe um papel ativo, não

só nos programas e na circulação de notícias mas também na adoção de decisões sobre os assuntos gerais” (*ibidem*, p.282).

Diante de tais proposições e preocupações levantadas pela Comissão internacional para o estudo dos problemas da Comunicação, não é de se esperar que o documento tenha causado polêmicas. Ao reconhecer a comunicação como um direito humano, individual e coletivo, princípio fundamental para o fortalecimento de sociedades, sobretudo, as dos países “subdesenvolvidos”; problematizar a concentração das produções tecnológicas por alguns países; propor a redução de influência mercadológica nos veículos comunicacionais e fomentar políticas públicas nacionais de comunicação acirrou os ânimos dos Estados Unidos, Inglaterra e Japão, que alegavam que defender políticas públicas de comunicação poderia gerar uma intervenção indevida dos Estados no livre fluxo de informações. Por conta dessa polêmica, esses países saíram da Unesco em 1985 – os Estados Unidos só retornariam em 2002”. (Brasil, 2015, p. 15). Tais propostas originaram a chamada Nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação (NOMIC), no entanto, a saída destes países e os cismas levantados contra a UNESCO, enfraqueceram o debate no cenário internacional.

Ainda assim, o documento foi lançado e muito bem recebido pelas sociedades latino-americanas. O MacBride continua sendo importantíssimo para subsidiar as discussões em torno do direito à comunicação, ainda que não tenha se proposto a encerrar uma definição para este direito, apenas iniciar uma discussão para posteriores reflexões e ampliações. No Brasil, o direito à comunicação é oficialmente reconhecido em 2009, pelo decreto nº 7.037, concernente à terceira edição do Programa Nacional de Direitos Humanos. O direito à comunicação, sobretudo em países cujas democracias são relativamente recentes, como a brasileira, é estratégia assertiva para fortalecê-las, pois conecta os princípios regidos pelo estado democrático de direito com a comunicação e os direitos humanos. As muitas vozes para um novo mundo requer um projeto de democratização dos meios que celebre a diversidade de emissores e a pluralidade narrativa, um novo mundo configura-se como um lugar onde emissão e escuta são duas vias de uma mesma mão e a *res publica* é, de fato, gestada e gerida com participação popular.

### **3.2 Públicos críticos, esfera pública e visibilidades**

Com as mudanças oriundas do projeto modernista e os progressivos avanços tecnológicos, as sociedades iniciaram equivalentes processos de transformação. A ascensão do capitalismo, a invenção da imprensa, a revolução industrial, a difusão dos meios de comunicação de massa e, mais recentemente, da telemática foram marcos que evidenciaram paulatinamente as mutações a respeito da compreensão de público e privado, sobretudo, a partir do período moderno.



Para nós, que estamos a pensar as potencialidades da comunicação pública para o fortalecimento da democracia brasileira, há um fio que desencadeia ideias e discussões importantes que perpassam: ‘esfera pública’, ‘decisões coletivas’, ‘bem comum’, ‘visibilidade’, dentre outros. Esses atravessamentos sintetizam a necessidade dos cidadãos e seus representantes justificarem deliberações acerca da coisa pública, de forma participativa, legítima e correlata a contextos democráticos. No entanto, na contemporaneidade, a complexidade de pautar debates referentes a questões sociais elementares a partir de uma discussão onde todos possam falar e serem ouvidos, ainda que de forma representativa, não tem sido uma realidade. Os meios de comunicação poderiam funcionar como uma alternativa possível para convergir as muitas vozes e mediar uma participação política coletiva, plural, entretanto, a tríade – sociedade/política/comunicação interpelada, majoritariamente, por interesses da ordem do privado, sacrifica o social, a *res publica*, cujos resultados são obstáculos aos processos de legitimação democrática.

Habermas, importante nome nos estudos sobre a esfera pública, desenvolveu uma linha de pensamento, aprimorada ao longo de seus trabalhos, que nos permitem compreender as mutações desse conceito, ao longo da história. Rousiley Maia (2007), coordenadora do Grupo de Pesquisa em Mídia e Esfera Pública (EME), criado em 1995, na Universidade Federal de Minas Gerais, explora o desenvolvimento do conceito de esfera pública, apontando relevâncias e imprecisões, a partir de quatro obras do filósofo alemão: *Mudança Estrutural da Esfera Pública* (1984), *Teoria do Agir Comunicativo* (1984, 1989), *Direito e Democracia* (1997), e *Further Reflexions* (1992). Sua análise crítica e referenciada se estabelece a partir de dois tópicos: o reconhecimento de diversos públicos e a tipologia de esfera pública construída por Habermas. Ao fazer esse caminho, ela chega a um conceito de esfera pública que nos interessa sobremaneira, pois faz referência “ao reino do debate, da discussão livre entre os cidadãos considerados iguais política e moralmente, sobre questões de interesse comum. É a arena em que se processa a vontade coletiva e se justificam as decisões políticas” (p. 3).

Segundo a autora, em *Mudança estrutural da esfera pública*, Habermas parte de uma perspectiva histórica para descrever o nascimento de uma sociedade civil que se reunia como pessoas privadas para formação de um público destinado a debater assuntos do Estado e questões de interesse comum. Essa esfera pública (século XVIII) era composta por burgueses que, através de panfletos políticos, formavam um público. Embora sem poder de decisão governamental, produziam reflexões de cunho político, ou seja, mediavam uma relação com o Estado produzindo uma nova fonte de legitimidade do poder. As principais questões problematizadas por Rousiley Maia nessa obra são: a perspectiva datada e instrumental de uma esfera pública masculina e burguesa, onde mulheres e proletários são deixados à margem e o fato de Habermas projetar o

declínio da esfera pública burguesa num contexto histórico e político propício à sua ampliação. Rousiley aponta ainda que além dos problemas já citados, Habermas apresenta uma visão redutora dos meios de comunicação, negligenciando suas potências, sobretudo, quanto aos meios alternativos.

Em *Direito e Democracia*, as perspectivas acerca da esfera pública na teoria política já aparecem de forma mais coerente, ampla, prática e com um quadro teórico mais equivalente às realidades atuais. Para a pesquisadora Rousiley Maia, o autor amplia, consideravelmente, a própria noção de esfera pública ao usar o conceito de modo a-histórico, ressaltando a liberdade comunicativa e as trocas argumentativas. A esfera pública é apresentada agora como uma estrutura comunicacional do espaço social gerado no agir comunicativo, no entanto, Habermas a projetou a partir de uma realidade imaginada, sem levar em conta os problemas e complexidades da sociedade real. Segundo Rousiley, os principais equívocos consistiram em: tomar uma condição ideal de debate; idealizar contextos de discussão livre onde todos os argumentos são considerados e os participantes estão abertos a rever seus posicionamentos; argumentar e contra-argumentar sem coações; ausência de restrições de tempo ou da necessidade prática de tomar decisões; em suma, total distância da realidade.

Em *Further Reflections*, Habermas reconhece as lacunas existentes em “Mudança estrutural da esfera pública” e a relevância das mulheres e proletários na construção democrática da vida pública no século XIX. Sobre a “Teoria do Agir Comunicativo”, uma das mais importantes obras de Habermas para o campo da Comunicação, Rousiley Maia (2007) aponta que, embora o autor tenha se dedicado a reconstruir as características racionais e intersubjetivas do uso da linguagem, ele não explicita as implicações políticas de suas formulações para a teoria democrática, só o faz em “Direito e Democracia”, ao relacionar os fundamentos da teoria do agir comunicativo e da ética do discurso com as condições necessárias para deliberações democráticas e efetivas.

Ao contrastar “Mudança Estrutural da Esfera Pública” com “Direito e Democracia”, a pesquisadora ressalta que Habermas abandona a dicotomia Estado/sociedade civil utilizada na primeira obra, para pensar a esfera pública de maneira descentralizada, adotando a metáfora da “rede” a partir de arenas discursivas sociais. De uma esfera pública regida por homens burgueses, ele passa a mencionar públicos mais diversificados: feministas, artísticos, eclesiásticos etc. Ao discutir essa abertura para múltiplos públicos na obra habermasiana, Rousiley tensiona que esferas públicas específicas e identitárias podem incorrer em separatismos. Diante da complexidade da questão, após discussão dialogada com outros autores, dentre eles - Bohman e Dryzeka, a pesquisadora sugere a utilização do termo “públicos críticos” em vez de “público feminista”, por exemplo. Segundo ela,

apesar da importância dos problemas de identidade [...], a esfera pública não fica restrita, de modo algum, a tais questões. Todos os assuntos são tidos como passíveis de debate na esfera pública, desde que ganhem o status político de um tema de interesse geral (Maia, 2007, p.96).

Para ela, a perspectiva de Habermas prevê a pluralidade de públicos, mas não encaminha detalhadamente os modelos organizacionais para a deliberação pública efetiva.

Um dos principais pontos de interesse da pesquisadora, que é também nosso, é a tipologia de esfera pública construído por Habermas, a partir da comunicação:

- Esfera pública episódica - marcada por efemeridade e curto alcance (encontro de amigos, familiares, por exemplo). “Ao escapar do controle político e administrativo, permitem a tematização de experiências, de problemas pessoais e sociais, do ponto de vista dos próprios concernidos ou afetados” (Maia, 2007, p.98)
- Esfera pública de presença organizada - requer procedimentos mais formais como pautas, regras para o debate, tomada de posições etc. Os movimentos sociais, associações voluntárias e outras organizações livres exemplificam essa modalidade, embora esta segunda modalidade exija cautela, visto que, nem todas as associações seguem propósitos democráticos.
- Esfera pública abstrata - produzida pelos meios de comunicação de massa. Habermas, ao refletir sobre o surgimento das empresas de comunicação e sua lógica comercial, acaba concluindo que a esfera pública gerada nesse contexto é incoerente e dominada pelo poder, reformulando, assim, ideias diferentes das expostas na primeira obra. Rousiley ressalta que os media em si não podem ser compreendidos como uma esfera pública, como Habermas, ambigualmente, sugere. Para evitar esse equívoco, a autora propõe como fundamental fazer distinção entre “espaço midiático de visibilidade” e “esfera pública”, até porque, nem sempre o que a esfera pública produz ganha visibilidade nos meios.

Por meio desta tipologia, Habermas concebe conceitualmente a esfera pública como um espaço plural que aponta formas comunicacionais para deliberações públicas mediante a participação de diferentes atores sociais. Outro aspecto importante da esfera pública postulado por Habermas é a publicidade, no sentido de visibilizar, tornar público. De acordo com Rousiley Maian (2007), “o “teste” da publicidade é uma condição importante para o desenrolar de uma comunicação bem-sucedida na esfera pública” (p.101). Para que isso se efetive, ela elenca duas ações necessárias aos atores críticos:

comunicar seus entendimentos - interesses, necessidades e desejos – numa linguagem inteligível para outros grupos ou coletividades da sociedade [ e ] engajar-se efetivamente

em diálogos com outros sujeitos e grupos da sociedade, em arenas públicas de diferentes formatos e graus de organização, em que se espera que eles concedam escuta efetiva aos demais e respondam por seus proferimentos e suas interpretações (Maia, 2007, p.101).

Seguindo essa linha discursiva, sobre a obra *Further Reflexions*, a pesquisadora questiona a falta de clareza quanto às complexidades referentes aos meios de comunicação de massa. Para ela, graus de acesso, reconhecimento, racionalidade, responsividade (diálogo) e revisibilidade (mudança de opinião) das opiniões no espaço mediático de visibilidade são importantes indicadores da qualidade da deliberação nas democracias atuais. Habermas não se aprofunda nas instituições da mídia como parte de um sistema e nem sobre os jogos sociais envolvidos nos processos de mediação.

Rousiley Maia faz um profundo compilado acerca do conceito de esfera pública delineado J. Habermas. Tal trabalho nos interessa porque, a partir desse mergulho na obra de Habermas, Rousiley não apenas aponta para a diversidade dos públicos críticos como elemento salutar para a democracia, mas pela compreensão de deliberação não restritiva à resolução de uma pauta, ainda que esta se estabeleça de forma coletiva (por votação, por exemplo). Para além de decidir, deliberar engloba, segundo Rousiley, a reflexão das pautas, o diálogo a partir de diferentes públicos e a ascensão de um tema à centralidade de um debate. Concordamos com ela que a esfera pública implica diversidade de públicos que contestam operações de poder em nome do bem comum; que para compreender a opinião pública na contemporaneidade é necessário estar atento à permeabilidade fronteira que permite trocas comunicativas relevantes entre as três esferas da tipologia de Habermas. Ainda que os meios de comunicação (esfera abstrata, de longo alcance) tornem acessíveis ao grande público apenas “parte” do que se delibera nessas interações episódicas e de presença organizada, o sujeito não consome passivamente o que recebe (ampliamos esse debate no capítulo analítico), ao tratarmos do conceito de audiência a partir das pedagogias de apropriação e consumo crítico), antes faz apropriações mediante suas experiências e repertório cultural.

Entendemos “públicos críticos” como um conceito importante para definir a esfera pública como esse lugar de disputas políticas que se fundamentam em discursos, discursos que precisam ser plurais e que devem retornar à sociedade, via deliberação, como políticas públicas reparatórias, uma vez que grande parte desses públicos críticos são aqueles que têm seus direitos violados. Embora a esfera pública não se restrinja aos meios de comunicação, entendemos que esses são relevantes na difusão e consolidação de discursos no imaginário social.

Os espaços midiáticos de visibilidade no Brasil são, no entanto, assimétricos quanto ao alcance, investimento, pluralidade de vozes e discursos. Por isso, entendemos que a tipologia habermasiana é relevante por sublinhar a comunicação interpessoal e as associações civis, e, assim,

pontuar os meios de comunicação como um tipo de esfera pública e não sua acepção totalizante. Nesse sentido, as esferas públicas precisam pautar os meios e estes, mediante caráter publicitário (no sentido de publicizar, tornar público), não só visibilizar, mas reconhecer os múltiplos públicos e suas demandas, com vias a garantir os princípios de democracia deliberativa para o bem comum. Tornar socialmente visível, como defende Martín-Barbero, as diferenças:

O que os novos movimentos sociais e as novas minorias - minorias étnicas e raciais, mulheres, jovens ou homossexuais - exigem não é tanto serem representados como serem reconhecidos: tornarem-se socialmente visíveis, na sua diferença. Isto dá origem a uma nova forma de exercer politicamente os seus direitos. E, em segundo lugar, as imagens produzem uma profunda descentralização da política, tanto em termos de militância como de discurso partidário (Martín-Barbero, 2001, p. 106, tradução própria).

Dessa forma, a reflexão sobre o caráter público, no sentido de *res publica*, da comunicação pública, garantida pelo Estado para a participação popular, de forma que o público tenha espaço de visibilidade e reconhecimento, nos sugere observar a mídia comercial (que não deixa de ser pública, uma vez que sua programação alcança o público e funciona a partir de concessão pública) e a mídia pública a partir de lugares distintos: a comunicação pública como um lugar de direito, não monetizado, e a comercial que, embora pública, por estar acessível ao público e estabelecer-se via concessão pública (estatal), é uma faceta de esfera pública cooptada por empresas e interesses que não representam as maiorias. É uma arena enviesada.

Sobre a mídia comercial como comunicação pública, Araripe pontua algo muito relevante:



**Araripe Júnior**

Eu continuo achando que no futuro o Brasil ainda vai ser escravo da TV aberta por muitos e muitos anos. Depois, toda a TV pública - temos considerado toda TV como pública - porque se a gente considera pública só a TVE, por exemplo, e as outras a gente “dá mole” e deixa “correr solto...” - então elas têm que ter obrigação, o estado tem que cuidar da promoção educativa inserida no tecido dela, com um apoio de governabilidade é a única solução para salvar o Brasil. Não tem equação que feche, como é que você vai discutir hoje só através das redes sociais? As pessoas ainda ficam 4, 5, 6 horas por dia na televisão. Agora, imagine um trabalhador brasileiro: ele gasta, em média, duas horas para chegar no trabalho (de 8 horas) e para voltar para casa, aí chega em casa, senta e assiste televisão. Então a televisão continua sendo certo uma espécie de oráculo fundamental para a criação do imaginário e esse imaginário envolve também a capacidade crítica, porque a quantidade de televisões religiosas que existem, de TVs... Só na Bahia, quantas TVs abertas religiosas têm? Quase 10!

Partindo do pressuposto de que a televisão comercial ainda é esse oráculo para a criação do imaginário social e que grande parte da massa trabalhadora se informa e se entretém por meio dela, é imprescindível tomá-la como integrante preponderante da comunicação pública e, assim, agenciar esforços para exigir seu compromisso social mediante o cumprimento de suas obrigações. Sobre a criticidade apontada por Araripe, defendemos a educação como um dos principais caminhos para

uma apropriação crítica dos meios de comunicação e suas mensagens, cujo debate aprofundaremos adiante.

Retomando: a comunicação pública refere-se, dentre outros espaços, às TVs, rádios, jornais, portais digitais e tvs comunitárias que abrem espaço para a participação popular, não aquela que se coloca a serviço do capital empresarial, do poder político governamental, figuras ou partidos políticos específicos. Pautar os meios de comunicação com debates concernentes à esfera pública que possam resultar em políticas reparatórias é imperativo. No entanto, o que geralmente acontece é exatamente o inverso. A esfera pública abstrata, configurada pelos meios de comunicação, por vezes, pauta a esfera pública, daí a importância de pluralizar esses meios, a partir da participação de múltiplos públicos em sua gestão e produção.

A relação cada vez mais estreita entre o público e o comunicável - já presente no sentido inicial do conceito político de publicidade cuja história, como notámos inicialmente, foi traçada por Habermas - passa hoje decisivamente pela mediação ambígua, e muito questionada, das imagens. Pois a centralidade ocupada pelo discurso das imagens (...) é quase sempre associada, ou simplesmente reduzida, a um mal inevitável, a uma doença incurável da política moderna, a um vício decorrente da decadente democracia americana, ou a uma concessão à barbárie destes tempos que encobrem com imagens a sua falta de ideias. E o que se produz nas imagens é, em primeiro lugar, a emergência da crise que o discurso da representação sofre, a partir de si mesmo. (...) É verdade que uma construção visual do social passa pelas imagens, em que essa visibilidade reflete a passagem da luta pela representação para a exigência de reconhecimento (Martín-Barbero, 2001, p. 105, tradução própria).

Assim, partindo da realidade de cerceamento narrativo histórico, o direito à comunicação precisa pautar a esfera pública e buscar, a partir dos meios de comunicação, mecanismos para ampliar e visibilizar outras e diversas construções visuais do social, uma vez que as sociedades são plurais, assim como seus sujeitos e demandas. Como a mídia comercial está atravessada por muitos interesses particulares e mercadológicos, a comunicação pública (que deve ser garantida como direito pelo Estado) pode ser uma saída para a construção de discursos políticos que os veículos comerciais acabam por se esquivar.

Wilson Gomes (2006) chama atenção para a prudência no emprego do conceito de esfera pública, uma vez que tal expressão inclui um conjunto amplo de acepções. Para isso, ele menciona pelo menos cinco sentidos aplicados ao termo:

1) esfera pública como o domínio daquilo que é público, isto é, daquilo sobre a qual se pode falar sem reservas e em circunstâncias de visibilidade social, que acredito ser o sentido mais original da expressão; 2) esfera pública como a arena pública, isto é, como o locus da discussão sobre temas de interesse comum conduzida pelos agentes sociais; 3) esfera pública como espaço público, isto é, como o locus onde temas, ideias, informações e pessoas se apresentam ao conhecimento geral, sem que necessariamente sejam discutidas; 4) esfera pública como domínio discursivo aberto, isto é, como conversação civil; 5) esfera pública como interação social, como sociabilidade (p. 8).

Convergemos com ele que a melhor tradução para esfera pública é atribuição daquilo que é público, e se estabelece de forma pública e publicizada. A coisa pública precisa ser pensada e gerida pelo público, pelos cidadãos que compõem o social. Martín-Barbero (2001) destaca a invisibilidade de grupos sociais na esfera pública como uma prática excludente. Para ele,

Uma das formas mais flagrantes de exclusão dos cidadãos de hoje reside precisamente aí, na desapropriação do direito de ser visto e ouvido, que equivale ao direito de existir/existir socialmente, tanto na esfera individual como na colectiva, na esfera da maioria como na da minoria (Martín-Barbero, 2001 p. 105)

Assim, o direito à comunicação passa, necessariamente, pelo direito de ser visto e ouvido. Num contexto tão complexo de mediação (tema do próximo capítulo), onde as sociabilidades têm se estabelecido em diversos ambientes de comunicação em rede e mediadas por diferentes dispositivos tecnológicos, fazer-se visto tem se tornado comportamento trivial nas plataformas digitais, embora, nesse caso, o alcance dependa de vários outros fatores que dependem muito mais das políticas que regem as corporações, do que do próprio conteúdo do usuário (Santos Silva *et. al*, 2021). Em contrapartida, a sistematização política e de forma propositiva das muitas vozes, para ampliação de debates que culminem com encaminhamentos objetivos para um reconhecimento democrático e deliberativo, com finalidade de alteração concreta de realidades historicamente problemáticas, tem requerido formulações estratégicas de visibilidade e de ações para a garantia dos direitos – princípio basilar das democracias.

Erick Torrico (1995) argumenta que é necessária a democratização da democracia, de forma que os cidadãos não sejam lembrados e convocados, esporadicamente, apenas para irem às urnas. A democrática incomunicada discutida pelo boliviano se estabelece a partir: da ausência de participação social e desigualdades que se arrastam nos planos sociais e econômicos; dos meios de comunicação de massa que, ao recortar a realidade para vendê-la, se colocam como indubitáveis, fontes credíveis sobre o que acontece ou se diz que acontece; de uma visão política restrita, que a reduz a partidos ou figuras políticas com objetivos afins; da incompreensão da pluralidade cultural dos povos como elemento ativo e enriquecedor da democracia; da ausência de apropriação e aceitação de formas diferentes de fazer política. Esse conjunto de entraves interrompem as democracias de estabelecer comunicação, as fragilizam e acirram desigualdades entre seus grupos sociais. Por esta razão, atuar para o fortalecimento das democracias é um exercício contínuo, que implica comunicação, reconhecimento social dos diferentes públicos e participação política plural, sob o alerta de que “la democracia no es un punto de llegada ni un estado quieto” (Torrico, 1995, p. 14).

### 3.3 O público na Comunicação pública

A lei que rege o setor de radiodifusão brasileira é de 1962, anterior à Constituição, por isso não responde aos princípios constitucionais, incorrendo, conseqüentemente, em entraves para a manifestação de uma comunicação democrática. Nesse sentido, as empresas comunicacionais se negam a apoiar uma atualização da lei, com discursos enviesados que interpretam regulamentação como censura, por exemplo.

No Brasil, a comunicação é um campo minado, cujas peças desse jogo de poder inclui grandes empresários, políticos, igrejas, Estado e, infimamente, o povo. Por esta razão, afirmarmos a necessidade do Estado se comprometer com o fortalecimento da comunicação pública, a fim de garantir que os diversos grupos sociais possam ocupá-la e, assim, conquistar um lugar (por direito) de amplificação e escuta de suas vozes.

No Brasil, todas as concessões de rádio e TV são públicas. As frequências não são comercializadas, logo, todos os veículos de comunicação estão sob outorga do Estado. Com efeito, por usar um mecanismo público de transmissão, as emissoras devem, como contrapartida, oferecer serviços informativos, educativos, culturais comprometidos com o público, cumprir com as indicações previstas para seu funcionamento, uma vez que a política de concessão não é vitalícia. A renovação das licenças ocorre a cada dez anos para as emissoras de rádio e quinze para as de televisão. A obtenção de uma concessão não exige uma empresa de cumprir seu compromisso social, uma vez que “o cidadão é o dono das frequências exploradas pelas empresas. A frequência pela qual são transmitidas as ondas eletromagnéticas pertence ao povo e, em nome dele, é concedida à empresa privada” (Bucci, *apud* Guareschi, 2013).

As concessões públicas, de acordo com o Artigo. 4º da Classificação dos serviços do Regulamento dos Serviços de Radiodifusão, são variadas e distinguem-se quanto: ao tipo de transmissão – de sons (radiodifusão sonora) e de sons e imagens (televisão); à área de serviços – local, regional, nacional; quanto ao tipo de modulação – amplitude modulada (AM) e frequência modulada (FM); ao tempo de funcionamento – de horário limitado e de horário ilimitado; à faixa de frequência e comprimento das ondas radioelétricas. Por esta razão, universidades, fundações, associações comunitárias, dentre outras, podem cultivar e fomentar seus próprios espaços de comunicação, de forma localizada e contextualizada. Muitos pesquisadores há muito têm se engajado no debate sobre as rádios e TVs comunitárias como estratégia de comunicação popular e exercício do direito à comunicação. Cicilia Peruzzo é uma referência no campo de pesquisas voltadas para as potencialidades de veículos de radiodifusão nas interfaces com a comunicação popular, comunitária e alternativa - cidadania – participação e direito à comunicação (1998, 2009, 2018). Suas preocupações investigativas vêm de longe, e a contundência na defesa da comunicação



realizada nas periferias do capital, pelos movimentos populares, comunidades, agricultores não só permanece, como está em constante atualização. Suas pesquisas não deixam dúvida de que tais iniciativas são importantes para comunidades, grupos e movimentos sociais, são instrumento de resistência e participação política, dessa forma, requerem fomento e estímulo.

Além dos sistemas de pequeno alcance, de baixa frequência e mais localizados, é de igual importância que se promova transmissões mais amplas quanto ao tempo funcionamento e raio de extensão transmissiva. A assimetria de alcance e investimento de pequenas emissoras com relação às comerciais, por exemplo, é uma questão sobre a qual ponderamos aqui. Ao pensarmos a conexão da escola pública com a comunicação pública, julgamos necessário que as narrativas midiáticas estudantis devem ocupar todos os espaços de comunicação pública e serem publicizadas de várias formas e linguagens (audiovisual, impressos, passeatas etc.). Contudo, defendemos também que estas narrativas midiáticas tenham um lugar garantido nos sistemas de radiodifusão, mediante essa conexão, de forma que a escola pública esteja integrada aos processos comunicacionais públicos como uma alternativa política para garantir aos seus sujeitos e comunidades um espaço contínuo de exercício do direito à comunicação e, em contrapartida, fortalecer o debate da importância das instituições públicas para a democracia; além de se comprometer pedagogicamente com atividades de produção, linguagens, grafias e criatividade cidadãs.

Todas as iniciativas públicas de comunicação são relevantes e precisam ser incentivadas, todavia, frequências de longo alcance, que englobem cidades, estados e, quiçá, todo o país, são igualmente importantes, pela possibilidade de disputar e construir versões plurais sobre os diversos brasis que ocupam o território nacional, e, dessa forma, estabelecer contrapontos às emissoras cujas programações são cativas nas casas dos brasileiros. Não estamos tratando o assunto de forma utópica, mas ponderando que os caminhos precisam ser abertos, iniciados e continuados, assim como a democratização da democracia, proposta por Torrico (1995), que exige persistência e continuidade.

Ainda nesse sentido, reiteramos o que diz Eugêncio Bucci (2016), presidente da Radiobrás de 2003 a 2007:

A conclusão aqui é muito simples: se nós queremos mercantilizar os processos decisórios da sociedade, não precisamos de instituições públicas. No entanto, se nós queremos que a sociedade tenha formas de regular os fluxos de mercado e de capital, precisamos de instituições públicas. A democracia requer e reclama formas públicas de comunicação. Nessa perspectiva, isso é necessário. Essa construção teórica não diz que a comunicação comercial não cumpre funções públicas, ela cumpre. Ou mesmo que a comunicação comercial seja antidemocrática, ela não é. Apenas quer dizer que a comunicação comercial não dá conta da totalidade, da integralidade e da complexidade da comunicação que uma sociedade democrática precisa (p. 32).

Sobre a necessidade de formas públicas de comunicação, um assunto sempre controverso é o limiar da comunicação pública, garantida e mantida pelo Estado, com a indisposição dos governos de entendê-la como um bem público, a serviço do povo e não dos governos. Paulo Ribeiro (Pola), ex-presidente da ABEPEC (Associação Brasileira das Emissoras Públicas, Educativas e Culturais), conta uma história interessante que ilustra essa afirmativa:



**Paulo Ribeiro**  
(Pola)

O governador Mário Covas tem uma frase célebre: “A TV do Estado...” (ela não é TV do Estado, governador, é a TV...) e Covas entendia, tanto que falava assim: “Então eu pago, mas não mando, não é?!”. “É! É como o Hospital das Clínicas, é como a USP, o senhor paga, mas não manda”. Enfim, então tinha essa busca de ser uma coisa que era dentro do corpo do Estado, responsabilidade do Estado, mas que tinha uma autonomia, tinha um conselho e uma direção que não era indicação do Governador.

No Brasil, a Radiobrás, importante empresa pública de comunicação, criada em 1975, convergia sob sua gerência todas as emissoras de rádio e TV da União que, em 1988, se funde com a Empresa Brasileira de Notícias. Sediada em Brasília, a Radiobrás reunia uma agência de notícias, uma rádio-agência, duas emissoras de televisão e cinco de rádio, além de publicizar demandas legais governamentais. No entanto, a Radiobrás passa a integrar uma nova modalidade de comunicação pública do país, a partir do final da primeira década dos anos 2000.

A Empresa Brasil de Comunicação – EBC - foi criada em 2008, durante o primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, e autorizada por meio da Medida Provisória 398. A EBC incorporou a Radiobrás e ampliou seu alcance e atuação no campo da comunicação pública. A proposta era normatizar a comunicação pública no país, o que foi considerado um ponto relevante para o debate das políticas públicas de comunicação e democratização da comunicação. No entanto, a execução da proposta foi alvo de muitas críticas, inclusive, nos governos do Presidente Lula e da Presidenta Dilma Roussef, sobretudo, no que diz respeito à ausência de representação popular. Araripe Júnior argumenta que: “quando a EBC começou a funcionar, o pessoal da oposição chamava de *TV do Lula*”, ela foi criada por uma intenção: de alguma forma, obedecer ao que está previsto na Constituição, que é uma nova forma de compreender o campo público da televisão”.

Ao pressupor um conceito mais amplo e original de comunicação pública, que atende a um escopo de participação popular em todas as suas instâncias, é facilmente verificável as deformações

que impedem o estabelecimento de uma comunicação pública eficaz e consolidada no Brasil, salvaguardando iniciativas localizadas de comunicação popular. A televisão pública, forte e atuante em diversos países como Inglaterra, Alemanha, Itália, França, Argentina, Portugal, não encontra ressonância no Brasil. Dentre as iniciativas mais promissoras, que aconteceram no final dos 1960, o grande exemplo é a TV Cultura de São Paulo, no entanto, era uma TV estadual. Enquanto a TV comercial iniciava transmissão em cadeia nacional, ela estava isolada no sudeste do país. Por isso, a resposta que encontramos para a dificuldade de construirmos uma comunicação pública forte encontra congruência com as deformidades da democracia incomunicada de Torrico (1995), a inexperiência democrática de Freire (1967) e o processo histórico de incomunicação latino-americano de Martín-Barbero (2014). Um legado histórico que precisa encontrar perspectivas de mudança, a partir de mobilização social e escuta governamental. “Se eu quero ter uma televisão pública forte, eu tenho que ter uma estrutura forte. Estrutura forte é dinheiro, estrutura forte é produção de qualidade, estrutura forte é comprometimento com um público” (Médola, 2016, p. 13).

No Brasil, as tvs e rádios comerciais pertencem a poucos grupos familiares e empresariais, como mencionado anteriormente, e, embora utilizem espaços eletromagnéticos públicos, não atendem, exclusiva e satisfatoriamente, às necessidades públicas. Os oligopólios formados no país dificultam o debate social e invisibilizam a urgência e possibilidade de criação de uma mídia que, de forma simétrica, faça frente a esses veículos. “A sociedade tem que ter o direito de construir mecanismos regulatórios que tentem colocar a mídia numa perspectiva educativa, pública, social, e não simplesmente mercadológica” (Guareschi, 2013, posição 710-715).

O sistema midiático, principalmente o comercial, hegemônico, interfere significativamente na formação de opinião pública e constrói discursos que, progressivamente, vão se instaurando no imaginário social. O perigoso de tudo isso é que, a privatização da comunicacional está direcionada a tomar o cidadão como cliente, e, nesse sentido, projetam e introjetam na sociedade ideários voltados para o mercado, o consumo, o individualismo e a competição – elementos característicos da política neoliberal, que busca, de várias maneiras, minar os valores expressos pela coletividade. De forma sorrateira, o neoliberalismo tem corroborado rótulos de ineficácia e irrelevância sobre os serviços e instituições públicas. O mercado financeiro e empresarial encontra no sistema midiático os mecanismos correlatos aos seus propósitos, cujos discursos e narrativas conduzem ao distanciamento de debates cruciais para o desenvolvimento de áreas estratégicas da vida social, dentre elas, a democratização da comunicação.

Daí a urgência de reclamarmos diversidade onde hoje vigora a concentração monopólica. Diversidade pressupõe revitalizar manifestações do contraditório, confrontar pontos de vista e estimular trocas horizontais entre as culturas de povos, cidades e países. Diversidade se assegura, principalmente, com políticas públicas que valorizem a comunicação como direito humano e contribuam para deter a oligopolização da produção simbólica, a começar

por mecanismos democráticos de regulação, de universalização de acessos, de proteção do patrimônio cultural intangível, de usos educativos e comunitários das tecnologias (Moraes, 2013, posição 602-610).

Segundo Moares, ainda que a comunicação pública tenha as suas problemáticas, é papel do Estado garantir meios de comunicação fundamentados na participação social, na diversidade e pluralidade. A sociedade, segundo ele, deve fazer o enfrentamento necessário contra o uso partidário das emissoras por governos e assegurar a liberdade de imprensa. Ele aclara seu argumento de forma muito didática, de acordo com o jornalista, “assim como a administração pública contrata médicos, professores universitários, juízes e diplomatas de carreira sem ter em conta sua ideologia (sic) nem condicioná-los politicamente depois, o mesmo poderia acontecer com os profissionais dos meios de comunicação estatais” (posição 1281-1290). Ele acrescenta ainda que os cidadãos têm direito de criar suas vias de comunicação, mas a presença do Estado é fundamental para assegurar os recursos necessários, a fim de pluralizar as produções, as vozes e os discursos. “Os megagrupos midiáticos detêm a propriedade dos meios de produção, a infraestrutura tecnológica e as bases logísticas como parte de um sistema que rege habilmente os processos de produção material e imaterial” (posição 187-188). Essa afirmativa coaduna com o que compartilhou Pola Ribeiro em entrevista para esta tese:



**Paulo Ribeiro**  
(Pola)

As televisões não são produtoras, a televisão pode produzir um pouco do seu conteúdo, mas a maioria de seu conteúdo tem que vir da sociedade, seja ela privada, seja ela pública, seja ela estatal. Quem produz é a sociedade, porque aí você já democratiza. É muito poder produzir audiovisual, é muito poder distribuir e exibir. Se a televisão produz, distribui e exhibe, ela tem todo o poder na mão.

É preciso descentralizar o poder e, literalmente, equalizar as frequências. Fazer com que as concessões públicas tenham a participação do povo e garantam o exercício do direito à comunicação. Por mais onerosa que seja a comunicação pública, pois “a televisão é carnívora”, como disse Araripe Júnior, porque se alimenta de programação, que requer conteúdo, produção e infraestrutura, ou seja, um volume considerável de recursos financeiros. Ela precisa ser vista como investimento, como direito social e indispensável para o fortalecimento do estado democrático.

Regina Mota (2016) salienta a necessidade de uma política pública para os meios eletrônicos, a partir de um dos aspectos que consideramos ser o mais importante e urgente, que é o de compreender e pensar políticas de comunicação mediante as possibilidades que estas têm de potencializar outras políticas fundamentais para a sociedade, como: políticas públicas de saúde, educação, segurança. Essa pontuação de Regina Mota nos remete ao período da pandemia da Covid-19, em que foi possível verificar a relevância da comunicação como serviço essencial para a saúde pública, para a educação, assistência social, dentre outras. No entanto, a incompreensão do cidadão brasileiro acerca da TV pública como parte do seu direito, segundo ela, é um entrave para que este participe do debate e deliberação sobre a questão; “porque a questão do público só se define se a sociedade estiver envolvida” (Mota, 2016, p. 158).

### **3.4 Comunicação pública na Bahia**

Entender a comunicação pública no Brasil não é tarefa simples. Sem a devida regulamentação, o que estamos a compreender são projetos com acentuadas crises identitárias. Iniciativas importantes, mas mal traçadas, descontinuadas, asfixiadas por falta de investimento, de vontade política e, o mais grave, ausência de participação popular.

As primeiras tentativas oficiais de comunicação pública foram as Rádios e TVs Educativas. No período da ditadura militar, a tentativa de unificar o Brasil e educar as massas havia encontrado um caminho nestas possibilidades. Sobre o rádio educativo, apresento melhor essa história na dissertação do mestrado em Comunicação e Linguagens (Silva, 2018), produzida na Universidade Federal do Ceará, sob orientação do professor e pesquisador Edgard Patrício. Atereime-me, portanto, à TV e, para isso, conto com a partilha do conhecimento e experiência de Paulo Ribeiro (Pola) e Araripe Júnior para compreender essa narrativa construída a muitas mãos e interesses, um imbróglio que começa com a oficialização de uma comissão para a constituição do Centro Brasileiro de TV Educativa, em 1964, efetivada em 1967. Porém, é preciso destacar que a TV nasce no Brasil como iniciativa privada, na década anterior, com a TV Tupi, de Assis Chateaubriand.

Ao passo que a TV conquistava acesso aos lares brasileiros, alguns nomes importantes visavam os serviços de radiodifusão com princípios educativos, dentre eles, Edgard Roquette-Pinto, Gilson Amado e Alfredina de Paiva Sousa. A TV educativa surge, inicialmente, para ser a escola dos que não têm escola, (Barros Filho, 2018) e traduz o reducionismo do potencial educativo dos meios de comunicação utilizado para transferir a sala de aula para as telas dos televisores e ondas sonoras do rádio. Embora tenhamos caminhado bastante nas teorias que fundamentam as TIC como estruturantes nos processos educativos (o grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias - FACED-UFBA - há 27 anos produz, entre outros, pesquisas que fortalecem essa perspectiva),

algumas práticas contraproducentes ainda são realizadas. Durante a fase aguda da pandemia de covid-19, muitas prefeituras e estados recorreram a canais de TV aberta para a transmissão de aulas, que reproduziam as dinâmicas convencionais da sala de aula. A secretaria de Salvador, por exemplo, esteve entre elas com a programação “Nossa Rede na TV”, cuja transmissão das aulas ocorreu pela TV Aratu S/A, vencedora da licitação; e o Estado da Bahia com o Canal Futura.

Para entender como a TV Educativa se instaura na Bahia, contaremos com as informações compartilhadas, principalmente, por Araripe Júnior e Paulo Ribeiro (Pola), por atuarem diretamente no Instituto de Radiodifusão da Bahia (IRDEB) e na TV Educativa da Bahia (TVE) no período de elaboração e exibição do Programa Intervalo, *corpus* da nossa análise. Começamos com uma visão panorâmica de Pola Ribeiro sobre a concepção da TV Educativa dentro do escopo da comunicação pública.



**Paulo Ribeiro**  
(Pola)

A TV Educativa é uma coisa que não está exatamente na Constituição, é uma criação da época dos militares, que é meio híbrida. A Constituição cita três formatos de comunicação: a comunicação privada, a comunicação pública e a comunicação estatal. A gente nunca teve comunicação estatal. O Estado nunca se comunicou com a sociedade. O Estado faz propaganda, e as TVs Educativas foram criadas antes da Constituição, então ninguém sabe direito o que fazer com elas, porque essa Constituição não regulamentou a comunicação. Então, elas foram criadas pelos militares, numa ideia que esses tinham de Educar o Brasil inteiro via televisão. Então, criou-se essas TVs educativas que ficaram sempre sem saber se elas eram educativas - se eram para educar, porque o projeto já não dava certo; se elas eram públicas, ou seja, se teriam conselho, participação da sociedade na constituição delas; se elas seriam como a TV Cultura, OS, que o estado bancava; Fundações; ou se elas estavam dentro do corpo do Estado. O fato é que se constituíram 17 formatos de televisões educativas no Brasil, com transmissão direta, transmissão ao vivo, transmissão em broadcast.

Mesmo após a ditadura militar, as TVs educativas permanecem sem identidade clara e passeiam pelas secretarias de cultura, educação e comunicação dos estados, embora já apresentem programações culturais diversas que escapam à transmissão de teleaulas. No Brasil, como mencionou Pola Ribeiro, não há um formato definido, por isso, cada TV Educativa foi encontrando a forma mais adequada para resistir em atividade. Em alguns estados como a Bahia, a TV educativa permaneceu como política pública do Estado, mantida pelo Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB), mantém parceria, desde 2002, com a TV UESB, sediada e mantida pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em Vitória da Conquista. Além disso, a TVE disponibiliza em sua grade, programações da TV Brasil (pertencente à EBC), Canal Futura (pertencente à Fundação Roberto Marinho – Grupo Globo) e TV Kirimurê. Essas parcerias demonstram o imbróglgio que é compreender a comunicação pública no Brasil, embora esteja ligada

ao Governo do Estado da Bahia, aliada à EBC, a TVE retransmite parte da programação elaborada pela Fundação de um dos maiores grupos empresariais de comunicação do país. É preciso destacar também que, sediada em Salvador, a TV Kirimurê, emissora voltada à exibição de conteúdos locais, parceira do IRDEB, retransmite também programação da TVT (TV dos Trabalhadores, pertencente à Fundação mantida pelo Sindicato dos Metalúrgicos do ABC). Vejamos com Pola Ribeiro, como Salvador consegue a concessão para a Kirimurê:



**Paulo Ribeiro**  
(Pola)

O Estado tem que ter a TV para prestar conta do que está fazendo. Acho que a TV pública é essa TV que, no nosso caso, o mais público seria a TV Kirimurê, que criamos também na gestão de Lula e (aqui na Bahia) é a única no Brasil, porque eu tava atento e pedi logo no primeiro momento, no dia que saiu autorização, a gente solicitou, e no último Diário Oficial de Dilma, quando eu tava sendo impeachmado com ela, saiu a autorização. Então, ela é a primeira do Brasil, a TV Kirimurê. A gente não dá a menor atenção a ela, mas é uma TV da sociedade, que precisa ter um conselho, que precisa ter coisas que não têm.

A TV Kirimurê faz parte do Projeto Canal da Cidadania, iniciativa possibilitada pelo Decreto 5820/2006 e caracterizada nas Portarias 189/2010 e 489/2012 do Ministério das Comunicações. Constitui-se um canal de TV digital, no espectro de radiodifusão de TV aberta, presente em todos os municípios brasileiros, no entanto, operante apenas em Salvador, embora centenas de municípios aguardem autorização do Ministério das Comunicações para iniciar suas atividades, por conta das implicações políticas mencionadas por Pola Ribeiro. O Canal da Cidadania<sup>9</sup> requer investimento local público para ser implementada. Sua configuração permite transmissão de 4 subcanais independentes: TV da Prefeitura, TV do Governo do Estado e duas comunitárias, cuja escolha só se dá após o recebimento de licença para operar. Além disso, há obrigatoriedade de um conselho local e um ouvidor.

Em entrevista, Pola compartilhou a ausência de unidade, quanto ao quesito investimento, entre as TVs Educativas do país. Em visita às emissoras públicas brasileiras, ele identificou que cada iniciativa educativa, a depender de sua relação com os governos do estado, demandavam desenhos diferentes:

<sup>9</sup>Para compreender a história, os desafios e as possibilidades do Canal da Cidadania como relevante veículo de comunicação pública e participação comunitária, sugerimos o trabalho de Cabral Filho e Oliveira (2015), intitulado “A apropriação social do canal da cidadania: desafios e potencialidades para uma comunicação horizontal e dialógica”.



**Paulo Ribeiro**  
(Pola)

Tem uma história de campanha para minha reeleição na ABEPEC. Eu fui ao Amazonas, ao Pará e ao Acre na mesma viagem. A TV do Acre, TV Aldeia, por exemplo, pequenininha, lindinha muito bacana. A TV do Amazonas e do Pará, TVs grandes, mas com representatividade diferente. Quando cheguei no Amazonas, eles estavam comemorando que tinham voltado, saído de OS\* e voltado para o Estado, porque o Estado de alguma forma garantia pagamento de salário, luz, território, ar-condicionado, internet, a torre, a transmissão, algumas coisas básicas eram pagas. O estado não dava condição de você fazer programação, de você avançar, mas o básico o Estado dava. Quando eles viraram OS, eles perderam, estavam sem conseguir pagar salário, então estavam comemorando que tinham voltado para o Estado. Viajei para Belém, Belém estava comemorando ter virado OS.

\*OS - Organização da sociedade civil de interesse público

Pola Ribeiro destacou ainda que, embora os militares tenham abandonado o projeto, as televisões permaneceram - umas de caráter estatal, outras como universitárias, algumas voltadas para funções mais pedagógicas, outras mais culturais, algumas sob tutela das secretarias de Educação, outras das secretarias de Cultura, mas o fato é que elas permaneceram e insistem em resistir. Tiveram papel relevante durante a ditadura, como a TV Cultura de São Paulo, e continuam tendo ainda hoje.

Araripe Júnior também menciona a relação da TV educativa com o período da ditadura militar, mas traz um elemento sobre a frequência desta modalidade de emissora, que aponta para o descaso com a relevância das emissoras educativas para o desenvolvimento cultural dos brasileiros. O cineasta comenta o surgimento da TVE na Bahia e a mudança de perspectiva da teleaula para a produção de produtos educativos com o desenvolvimento da TV Anísio Teixeira. Segundo ele, o grande desafio com o qual a TVE se deparou, inicialmente, era o de como fazer uma televisão educativa sem que ela se caracterizasse apenas como uma TV de aulas.



**Araripe Júnior**

As TVs educativas do país, quase todas, são frequência 2, porque era a frequência mais fraca. A função inicial das TVs educativas era uma espécie de escola no ar. Aí entra a grande questão... O IRDEB já existia antes da TVE, era o Instituto de Radiodifusão Educativo, ele tinha uma gráfica grande, tinha a rádio AM e FM, ele transmitia a teleaula (tele não no sentido de televisão, mas de distância), radioaulas etc. E eles tinham todos os sistemas de cartilhas, livros, que eram coligados, aquilo era distribuído e, através da Rádio, aquele apoio educativo chegava em vários lugares. Então, antes de tudo, era um viés didático de apoio à educação formal. Quando a TVE surge na Bahia, isso se amplia, mas não naquele sentido de salas de aula. A TV Anísio Teixeira, por ser ligada à secretaria de educação, vem para municiar um tipo de produto educativo, diferente da teleaula. Porque o Telecurso - primeiro grau, segundo grau - que a Rede Globo exibiu durante anos, da Fundação Roberto Marinho, também passava na TVE, na TV Cultura. Às vezes, parecia uma sala de aula mesmo.



Segundo Araripe Júnior, durante muito tempo, antes da criação da EBC, a TVE da Bahia transmitia conteúdos da TV Educativa do Rio de Janeiro e da TV Cultura de São Paulo, ou seja, conteúdos produzidos no sudeste, retransmitidos não só na Bahia, mas em todo o país<sup>10</sup>. Uma questão problemática que aponta para homogeneização da programação, cuja ruptura só acontece em virtude de disputas políticas antagônicas. Vejamos o que ele diz:



**Araripe Júnior**

Depois, como formou e era oposição, parou de usar os conteúdos da TV Cultura de São Paulo e ficou só com o da TV Brasil. Eu sou testemunha, porque sou um dos que participou da equipe que criou a TV Brasil, estava lá dentro desde o primeiro minuto. E aí tem um programa que foi feito... Porque tem uma coisa que é importante citar: o Aprovado da TV Bahia, apresentado por Jorge Portugal. Era um programa que tinha um cunho educativo, através de debate, entrevista e que durante anos foi um sucesso, tinha uma audiência grande, fez de Jorge, que sempre foi um professor midiático, um ídolo na Bahia, onde ia era aclamado. Depois ele saiu, entrou Jackson Costa, se não me engano. E quando a TV Brasil foi criada, um dos primeiros programas educativos, realmente, que era um tipo de grande game educativo, produzido na Bahia, mas com produção da TV Brasil para o Brasil inteiro, era o de Jorge Portugal. Se não me engano, o programa chamava-se Tô Sabendo. Eu tava em Brasília e Pola Ribeiro estava aqui. Esse conteúdo da TV Emitec, da TV Anísio Teixeira, já era um conteúdo também veiculado. Principalmente no sistema que, você deve saber, da televisão na sala de aula transmitindo via satélite, a exemplo da TV Escola.

A TV Escola foi fundada em 1995, mas oficializada no ano seguinte, quando foi ao ar pela primeira vez em 4 de março. O canal é mantido pela Associação de Comunicação Educativa Roquete Pinto (Acerp), e é transmitida em alguns lugares do Brasil por emissoras abertas de TV, e em todo o país pelas antenas parabólicas e TVs por assinatura. A Acerp chamava-se Fundação Roquette Pinto, organização criada em 1990 e que reunia todos os veículos de comunicação do Ministério da Educação. Em 1998, a associação tornou-se o primeiro órgão do Governo Federal a se tornar Organização Social. Araripe Júnior, ao falar da TV Escola, aponta para um problema ainda vigente, a falta de formação continuada, sobretudo quanto ao uso de tecnologias, pelos professores. A pandemia de covid-19 revelou a dificuldade de grande parte do corpo docente que teve que se adaptar, de forma imediata e urgente, para o uso de ambientes digitais.

<sup>10</sup> No período mencionado por Araripe Júnior, a programação era distribuída pelo Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa, SINRED, inaugurado em 1983, após regulamentação da concessão de canais para emissoras de radiodifusão educativa, em 1976.

Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/cultura/audio/2022-08/cem-anos-do-radio-no-brasil-o-sistema-de-radiodifusao-educativa>



**Araripe Júnior**

A TV Escola, quando foi criada, ela distribuía uma parabólica, uma TV. Não, por enquanto a TV e um vídeo cassete, e as salas de aula recebiam aquelas fitas com as cartilhas. Só que aquilo não deu muito certo porque o professor não sabia mexer, ficava guardado, empoeirada, porque ele não passava (sic). Tinha uma só para você. Eles resolveram fazer diferente: uma parabólica, alugar um canal de satélite e levar o sinal para cada sala de aula. O mesmo modelo é o Emitec, não sei se ainda funciona. Eles tinham estudos maravilhosos que pautavam as salas de aula e os professores davam aula à distância para 400, 800 escolas na Bahia.

De acordo com descrição do portal oficial da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, o Emitec - Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica - foi criado em 2011 pelo Governo do Estado da Bahia, por meio da Secretaria da Educação, para atender a três desafios da educação no estado: “a extensão territorial constituída por 417 municípios, a carência de docentes habilitados em localidades longínquas e a necessidade de articular o que acontece no mundo com os acontecimentos regionais e locais desses espaços, com o intuito de auxiliar na construção da cidadania, bem como atenuar as desigualdades socioculturais no nosso Estado”. O Ensino Médio com Intermediação Tecnológica possui uma rede de comunicação multimídia que integra dados, voz e imagem, e atende a todas as localidades dos 27 Núcleos Territoriais de Educação (NTE). O curso tem carga horária total de 3.000 (três mil) horas/aula, distribuídas em 3 (três) anos.

Sobre a resistência dos professores com o uso de televisores, vídeos e outras alternativas tecnológicas mencionadas por Araripe, Geraldo Seara, educador da Rede Anísio Teixeira, relembra episódio ocorrido na década de 1990, que não somente ratifica tal realidade, como nos auxilia a remontar o contexto da inserção audiovisual nas escolas públicas e a tomada de iniciativa de produção audiovisual pela própria rede de professores da Bahia, por meio do Instituto Anísio Teixeira.

Meu primeiro contato com audiovisual foi com Nelson Preto, no dia em que eu quase torço o pescoço dele. A primeira vez que o vi, no início dos anos 90, estava chegando na escola o projeto Vídeo-Escola, da Fundação Roberto Marinho, em que as escolas recebiam TV e videocassete. Então, fomos para o auditório do Instituto Anísio Teixeira para receber orientações sobre como mediar vídeos em sala de aula. Algumas pessoas resistentes, muita gente de braços cruzados... Eu mesmo era um que dizia: “estudante não sabe ler e escrever, botar para ver televisão?”. Naquela época, a televisão era inimiga da escola. E Nelson Preto, diante daquele quadro, das pessoas reclamando, disse: “as informações estão entrando na escola pelo telhado e os professores estão fugindo pela porta dos fundos”. “Ah... que raiva! Falou da minha categoria”, eu saí do auditório. E na porta, fiquei pensando: “não é que ele tem razão”; porque eu era um dos coordenadores do projeto Vídeo-Escola. A minha função era sensibilizar colegas para a utilização dos vídeos em sala de aula. Aí eu voltei e passei o



**Geraldo Seara**

resto do tempo em silêncio, escutando, e fui ficando cada vez mais inebriado com a fala e com a fluência dele. Ele contribuiu bastante com o que aconteceu. Depois o próprio IAT cortou as asas dos coordenadores, porque as escolas começaram a produzir audiovisual, ainda que rudimentar.

O Programa Rede Anísio Teixeira foi instituído pela Portaria Nº 9.004/08, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia em 20 de agosto de 2008. Parte desta história foi descrita na apresentação do *corpus* de análise deste trabalho. No entanto, é necessário um destaque para a importância da TV Anísio Teixeira, que integra uma das iniciativas do IAT – Instituto Anísio Teixeira, como importante ilustração e exemplo da proposição que fundamenta a tese aqui defendida: a potência da conexão escola pública – comunicação pública (EP-CP) para exercícios de garantia do direito à comunicação.

Pola Ribeiro comentou sobre a participação da TVE Bahia na concepção do desenho da TV Anísio Teixeira e destacou como a parceria foi importante para chegarem a um modelo que poderia se efetivar com pouco recurso e, ainda, ampliar a participação da sociedade. A ideia era contratar produtoras para formatar os programas concebidos pela rede de professores do IAT, como aconteceu com o Programa Intervalo, foco da nossa análise.



**Paulo Ribeiro**  
(Pola)

Na verdade, era a forma como a gente queria fazer a TV Educativa também. Queríamos uma TVE enxuta, que tivesse capacidade de gestão e que quem produzisse os conteúdos fosse a sociedade. Que esse é um outro desvio da televisão no Brasil. A televisão no Brasil cresceu no período da ditadura. Então, na ditadura, tudo o que era concentração, interessava. Mas acho que essa experiência da TV Anísio Teixeira, talvez seja a mais profunda experiência de educação e televisão pública. A TV Anísio Teixeira produziu horas e horas de conteúdos artísticos, históricos, musicais, você pode criticar os programas, mas constituiu-se numa ideia de uma TV mesmo. O que eu acho, inclusive, que é um grande caminho, nesse momento, com todo o retrocesso que a gente teve no Brasil, um novo conceito de TV pública. Eu acho que agora o desafio da TV pública não é o mesmo que foi quando eu entrei. Acho que ali era uma construção da EBC, da rede nacional, de se reconhecer como TV pública, mas acho que hoje precisa ser discutido isso, o papel e o desafio da TV pública. Porque a TV não tem mais o charme que tinha, a web já tomou parte disso, mas ela tem um pa-

pel muito grande.

A plataforma Anísio Teixeira disponibiliza não só o Programa Intervalo como os demais produzidos antes e depois deste. O que Pola Ribeiro menciona é importante, pois a produção da Rede Anísio Teixeira é híbrida, seu conteúdo está em todas as plataformas web e, por intermédio da parceria mantida com a TVE, propiciada também por uma unidade governamental, é necessário destacar, consegue visibilizar produções de conteúdo qualificado numa emissora de TV aberta. A pertinência deste trabalho está em demonstrar que essa conexão pode se estabelecer com qualquer veículo de comunicação pública que compreenda esse espaço como um direito, sem monetizar ou interferir de forma mercadológica ou política nas produções estudantis, de forma que a escola pública possa ter o seu espaço de comunicação dentro de emissoras públicas, a fim de garantir a visibilidade de seus sujeitos e realidade e fomentar os seus espaços como relevante laboratório de produção narrativa.



**Paulo Ribeiro**  
(Pola)

Hoje, o conceito que eu tenho de TVE, é que a própria TVE deveria ser uma casa de formação, mais consolidada, de audiovisual. Acho que a TVE deveria ter um trabalho de audiovisual direcionado com as escolas, ou seja, uma coisa que começou com a universidade um pouco, mas eu acho que deveria ser radicalizado, para isso ser uma coisa muito normal nas escolas, a produção audiovisual, porque hoje todo mundo tem uma câmera na mão e essa é uma grande preocupação, ou seja, não há nenhum grau de alfabetização do olhar, alfabetização do audiovisual e cria-se essa comunicação pífida do Brasil.

A conexão das instituições públicas, de forma a promover mútuo fortalecimento, é uma possibilidade para descentralizar as produções narrativas e visibilizar/amplificar as muitas vozes, e, por conseguinte, fraturar a homogeneizante história única, antidemocrática, racista e excludente contada sobre nós. Numa sociedade acentuadamente midiaticizada (tópico do capítulo seguinte), cuja cultura midiática atravessa todas as nossas vivências, individuais e coletivas, é necessário pensar e sistematizar, estrategicamente, caminhos para uma progressão democrática contínua. Nossa estratégia, contada nos próximos capítulos, é o fomento da produção e publicização das narrativas midiáticas estudantis, a partir da conexão escola pública – conexão pública.

#### **4 - NARRATIVAS MIDIÁTICAS ESTUDANTIS: UM PONTO NODAL PARA A PROMOÇÃO DO DIREITO À COMUNICAÇÃO**

O direito à comunicação se estabelece a partir de um conjunto de garantias que se caracteriza, fundamentalmente, pela participação social. Sua promoção requer engajamento de todas as instâncias sociais, sobretudo do Estado, e configura-se a partir de uma rede de possibilidades cujas conexões pretendem assegurar uma comunicação democrática. Nesse sentido, compreendemos as narrativas midiáticas estudantis como um ponto nodal dessa teia, direcionado a permitir a um grupo socialmente amplo e, contraditoriamente, minoritário, o direito à amplificação de suas vozes e visibilização de seus rostos.

A escola pública, instituição basilar das sociedades democráticas, insere-se nessa rede, porém ainda não assumiu lugar de protagonismo. Somente ao assumir a comunicação a partir de uma perspectiva indissociavelmente cultural, ela poderá interagir com os novos campos de experiências, saberes, fluxos informacionais, e com as novas formas de representação social e ação cidadãs que a conjuntura impõe (Martín-Barbero, 2014; Pretto, 2017). As mudanças culturais provocadas pelas dinâmicas pós tecnologias digitais, implicam, com urgência, que a escola reconheça o imbricamento entre os campos da educação e da comunicação evocando o seu papel de preparar os estudantes para uma leitura crítica dos meios e suas mensagens, mas, principalmente, para experienciar criativa e politicamente as suas próprias produções, a fim de potencializarem as aprendizagens para uma participação social efetiva. “Se comunicar é compartilhar a significação, participar é compartilhar a ação. A educação seria, então, o lugar decisivo de seu entrecruzamento” (Martín-Barbero, 2014, p. 78). e as narrativas midiáticas estudantis, por conseguinte, o resultado potente desse encontro, logo uma perspectiva possível de promoção ao direito à comunicação.

Para a construção dessa defesa, faz-se necessário um enredo argumentativo que sustente as narrativas midiáticas estudantis como uma possibilidade relevante, cujo desfecho ratifique-as como vias criativas e reais para a democratização da comunicação. Constituirá essa trama, portanto, um panorama contextual (cenário) e epistemológico que sublinhe a ação comunicativa do narrar (atividade narrativa), quem narra (narradores/protagonistas), como narram (linguagens e formatos), onde (meios/espacos) e com quais finalidades (propósito narrativo). Embora o emprego de tais termos nos remetam a imaginários ficcionais e/ou literários, partimos do conceito de narrativa ancorado na configuração de experiências (Ricoeur, 2010), mediante realidades concretas que atravessam os sujeitos: cidadãos, protagonistas, narradores.

Escapando às concepções puramente linguísticas relacionadas aos modelos textuais, as narrativas produzem os sujeitos, têm potência estruturante, correspondem a construções individuais

e coletivas (Antunes, 2013; Carvalho, 2013). Com efeito, os sujeitos situam-se também como resultantes de narrativas históricas que, quando elaboradas a partir de processos sociopolíticos hegemônicos, colocam como urgente e imperativa a necessidade de uma reelaboração ampla e democrática, daí a importância do intercâmbio narrativo simétrico entre os diferentes narradores sociais.

Tendo em vista que os modos de narrar articulam-se diretamente com as temporalidades culturais e os dispositivos (meios) de cada época, o contexto contemporâneo, acentuadamente midiático, tem corroborado para a emergência de múltiplas linguagens e formatos narrativos, bem como para uma descentralização de produção e circulação narrativa sem precedentes, daí a necessidade de compreendermos epistemologicamente essas que são as formas mais características de contar e intercambiar as experiências na atualidade: as narrativas midiáticas.

#### **4. 1. Narrativas midiáticas: uma episteme em construção**

A história, em todas as suas épocas, nos encontra através de suas tramas, personagens e desfechos. Encadear eventos para descrever eras, experiências e acontecimentos é a forma utilizada pelo homem para relacionar-se temporalmente com o mundo, configurando narrativas a fim de tornar acessível ao outro aquilo que lhe perpassa. Narrar torna o tempo humano (Ricoeur, 1994). Por isso, da oralidade às mídias, o desenvolvimento das formas de narrar é uma metanarrativa que nos permite compreender como cada linguagem diz sobre um tempo histórico, um povo, uma civilização e o quanto ela potencializa esse comportamento indissociavelmente humano.

Das epopeias às micronarrativas para a internet, os formatos foram se reconfigurando e hibridizando. As linguagens foram acompanhando os sucessivos desenvolvimentos tecnológicos e as narrativas circulando pelos folhetins, jornais, livros, pelas ondas radiofônicas, televisivas, e pelas redes digitais. Depois da tipografia de Gutemberg (séc. XV), a figura do narrador a compartilhar o seu conto para pequenos ou grandes grupos, cede lugar à mediação impressa, e logo adiante, à sonora, imagética. A imprensa, segundo Benjamin (1994), influencia, altera e ameaça a arte da narrativa por conferir a ela um caráter informativo, imediato e explicativo, estranho à verdadeira narrativa. Ao que deixa transparecer, sua crítica à comunicação informativa tem como alvo maior o capitalismo e, por extensão, a imprensa, um de seus mais importantes instrumentos. A crise narrativa, nesse sentido, equivale ao declínio da tradição oral, da memória histórica, da consciência e experiências coletivas, a aceleração e fragmentação do tempo, dos ofícios, a redução da inferência imaginativa e criadora. “Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio” (p. 203).

## 4.2 Mídia – contexto/ambiência das narrativas midiáticas

A publicização de narrativas intensificou-se com os processos de mediação social. Não se trata de narrativas em formatos próximos aos parâmetros defendidos por Benjamin, mas narrativas curtas, fragmentadas, produzidas por meio de linguagens cada vez mais híbridas. Dessa referência benjaminiana, portanto, dois fios condutores nos guiarão para compreendermos a legitimidade deste empreendimento investigativo: como se configura a sociedade em mediação e, em seguida, as narrativas midiáticas.

Epistemologicamente, mídia é um neologismo brasileiro para o termo *media* (*mass media*), importado dos Estados Unidos (Gomes, 2016; Marcondes Filho, 2015). Neologismo considerado impróprio por Marcondes Filho, uma vez que, segundo o pesquisador, utilizado no singular, o termo gera imprecisão, sobretudo para os estrangeiros que leem autores brasileiros, pois tende a dirigir-se ao meio específico (mídia impressa, mídia radiofônica, etc.) e não à comunicação mediática. Marcondes Filho argumenta que toda comunicação é medial, realiza-se por meios, mas nem toda comunicação é mediática, logo, para tratar da comunicação mediada por meios comunicacionais, eletrônicos ou digitais, o termo mais apropriado é *media*, portanto, os processos resultantes das relações entre sociedade e meios de comunicação deveriam ser denominados mediação e não mediação.

A querela, portanto, não é só de ordem linguística, mas reside no fato de que os estudiosos da mediação têm tentado compreender tal processo a partir da defesa de uma ambiência complexa que tem se instaurado, vertical e horizontalmente, de forma difusa e descontínua a partir da descentralização dos meios, sobretudo com a propagação das tecnologias digitais. Ao divergir dessa abordagem, Marcondes Filho (2015) coloca em relevo que os meios e os processos mediais sempre pautaram as pesquisas de comunicação, haja vista as Teorias da Comunicação de Massa, portanto, segue não convencido quanto a necessidade de um novo empreendimento investigativo que atende muito mais ao campo da sociologia do que da comunicação, embora Sodré (2002), Gomes (2016), Fausto Neto (2006, 2008), Braga (2006, 2012)<sup>11</sup>, dentre outros, estejam se dedicando a apontar as complexidades e processualidades de um fenômeno em curso, imbricado em uma inter-relação digital, multidisciplinar e relevante para a comunicação, como veremos a seguir.

Em sua visão semioantropológica, o filósofo argentino Eliseo Verón (2014), também envolvido com os estudos de mediação, defende que os fenômenos midiáticos estiveram presentes em todas as sociedades humanas e que o impulso para os estudos de mediação nas

---

<sup>11</sup> Pedro Gilberto Gomes, Antônio Fausto Neto e José Luiz Braga compõem, juntamente Ana Paula da Rosa e Jairo Ferreira, o mais importante e atuante grupo de pesquisa brasileiro voltado para os estudos de mediação e processos sociais. Os pesquisadores atuam no Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGCC-Unisinos).

duas últimas décadas deve-se, principalmente, à expansão das redes de comunicação. Verón compreende a midiaticização como: “um resultado operacional de uma dimensão nuclear de nossa espécie biológica, mais precisamente, sua capacidade de semiose” (p. 14). Essa capacidade de produzir e exteriorizar significados é definida por ele como fenômenos midiáticos, ativada em vários contextos históricos e de diferentes formas. Midiaticização é, segundo ele, a longa sequência de fenômenos midiáticos produzidos pela humanidade, desde a produção das ferramentas de pedra até a internet, implicando efeitos sociais variados, tendo como consequência mais importante desses processos, a aceleração do tempo histórico. As alterações provocadas pelas mais recentes evoluções tecnológicas, no entanto, têm feito emergir a necessidade de olhares intrigados e ávidos à compreensão do fenômeno na contemporaneidade.

Em “Antropológica do espelho”, Sodré (2002) ao descrever o que qualifica como *ethos* midiaticizado, contempla um estudo dos meios, a partir de suas inscrições históricas e sociais, avançando para o contexto da sociedade digital. Sodré se debruça sobre as implicações socioculturais decorrentes do processo de midiaticização da sociedade e segue para o que denomina de um quarto *bios*, o *bios* virtual, uma nova forma de ser e viver em sociedade, cuja referência são os três *bios* propostos por Aristóteles: vida contemplativa (*theoretikos*), vida política (*politikos*) e vida do corpo (*apolaustikos*). Segundo o autor, a midiaticização

pensada como tecnologia de sociabilidade ou um novo *bios*, uma espécie de quarto âmbito existencial, onde predomina (muito pouco aristotelicamente) a esfera dos negócios, com uma qualificação cultural própria (a tecnocultura). O que já se fazia presente, por meio da mídia tradicional e do mercado, no *ethos* abrangente do consumo, consolida-se hoje com novas propriedades por meio da técnica digital (p. 25).

Luiz Braga (2006), embora opte pelo uso do termo mediatização, converge com os colegas pesquisadores no sentido de compreender um novo processo em marcha, ainda que repleto de incompletudes. Seu intento aborda a mediatização como processo interacional em vias de se tornar o processo de “referência”, aquele que se torna parâmetro para os demais. E explica:

Um processo interacional “de referência”, em um determinado âmbito, “dá o tom” aos processos subsumidos – que funcionam ou passam a funcionar segundo suas lógicas”. Isso significa que, da mesma forma que o processo de referência dos modos escritos subsumiu a oralidade, dentro da lógica mediatizada, “os processos sociais da mídia” passam a incluir, a abranger os demais, que não desaparecem mas se ajustam (Braga, 2006, p.2)

Há, portanto, uma mudança de linguagem que não anula as anteriores, mas que passa a ser a principal organizadora dos modos de interação e da construção da realidade social. O pesquisador reconhece a midiaticização como um processo não completado, pois considera as disparidades de acesso às tecnologias em diferentes sociedades e realidades, mas, principalmente, por deferir que, como todo processo de socialização em transição, a midiaticização também implica dinâmicas de preparação, aprendizagem e formação. Nesse sentido, Braga (2001) estabelece um debate



importante sobre aprendizagem e educação na sociedade midiaticizada, ponto aprofundado no capítulo seguinte.

De acordo com o pesquisador, mediatização relaciona-se, pelo menos, em dois âmbitos sociais: em níveis específicos, as lógicas da mídia podem inferir, integral ou parcialmente, instâncias específicas como a política, o entretenimento, a aprendizagem; mas pode desenvolver-se também num nível macro, ou seja, a mediatização da própria sociedade. Esse processo, segundo Braga (2006), acontece de forma complementar e dialética, uma vez que ela (a mediatização) decorre das tecnologias para cumprir necessidades/objetivos da sociedade pré-mediática, mas é também geradora de mais tecnologia com finalidades que extrapolam suas demandas originais.

Mais à frente, Braga (2012) avança na direção da mediatização como deslocamento, estabelecendo um comparativo entre as etapas que se estabeleceram no campo da comunicação começando pelo surgimento da “mídia de massa” até os processos verificados na atualidade, salientando as principais mudanças que ratificam a processualidade do fenômeno estudado. Nesse sentido, o pesquisador aponta que, na ocasião de origem da mídia de massa, na forma de indústria cultural, houve um estranhamento social, pois a sociedade passou a ser mediada por processos de comunicação, informação e entretenimento até então não comuns, daí a emergência de estudos voltados para temáticas como massificação, homogeneização da sociedade pela mídia. Braga descreve que, nesse contexto, criou-se a impressão da mídia (elemento mediador) como um “corpo estranho” ao qual a sociedade estava diretamente exposta. No entanto, num segundo momento, as mediações culturais realizadas pela sociedade frente a mídia, conferiam uma nova percepção nessa relação entre as partes. O autor assinala a importância do trabalho de Martín-Barbero, nos anos de 1980, ao transpor a perspectiva que se centrava nos meios para as mediações, colocando a inserção cultural do receptor num lugar de relevância. Após esses dois movimentos, Luiz Braga acredita que, embora a mediatização não exclua a presença da indústria cultural, a sociedade potencializou suas possibilidades de resisti-la, compreendê-la, atuando na mídia e com a mídia, ou seja, a mídia deixa de ser um corpo estranho para integrar-se às processualidades sociais.

Um mote frequente na sociedade em mediatização se refere à presença e à relevância de “novas tecnologias” como geradoras ou viabilizadoras de processos e de dispositivos interacionais igualmente inovadores. De nossa parte, relacionamos sempre a tais inovações uma “invenção social” que dá sentido à tecnologia – ao mesmo tempo em que a inovação estimula constantemente essa inventiva social. (p.48)

Nesse sentido, mediatização não diz respeito apenas à incorporação tecnológica, mas a todas as interações que se estabelecem nas relações da sociedade com essas e dessas com a sociedade. Braga (2012) conclui que “a mediatização se põe hoje como principal mediação de todos os processos sociais” (p.51).

Midiatização também tem sido caracterizada como uma prática social – prática de sentido, realizada por mecanismos de materialidades e imaterialidades. Apoiado na perspectiva de Muniz Sodré (2002) – acerca do quarto *bios* - e de Véron (2002) ao afirmar que quanto mais midiaticizada, mais a sociedade se complexifica, Antônio Fausto Neto (2006) verifica que a sociedade em midiaticização constitui-se de uma nova natureza sócio-organizacional, onde noções de comunicação deixam de associar-se a totalidades homogêneas, para seguirem ideários de fragmentos e heterogeneidades. A midiaticização, segundo ele,

por ser um fenômeno que transcende aos meios e as mediações, estaria no interior de processualidades, e cujas dinâmicas tecno-discursivas seriam desferidas a partir de suas próprias lógicas, operações “saberes” e estratégias na direção de outros campos sociais (p. 10).

Em proposta similar a Braga (2012), Fausto Neto (2006) apresenta três perspectivas que, segundo ele, prenunciaram a midiaticização como novo objeto de estudo: 1) *A ênfase nos meios, a partir dos campos sociais* – os meios ainda assumiam lugar de instrumentalidades; 2) *centralidade a meio caminho* – os meios migram da concepção de suportes para atores (estudos voltados para a mediação); 3) *a midiaticização a nu* – onde os meios passam de mediadores a transportadores de significado, ambiente com suas operações. A partir daí, o pesquisador materializa uma das principais características do processo de midiaticização, a comunicação enquanto presença: “A ‘comunicação - representação’ dá lugar a ‘comunicação - apresentação’ funcionando no interior de instituições não midiáticas, como é o caso da escola, dos partidos políticos, das práticas religiosas, etc” (Fausto Neto, 2006, p. 12).

Quanto à midiaticização enquanto prática social-prática do sentido, ele argumenta que esta

ultrapassa o território específico dos meios enquanto limites explicativos, mas retoma os meios no interior de uma nova complexidade, fenômeno engendrado pelo aparecimento de tecnologias subordinadas a lógicas de ofertas e a processos de apropriação social. Nessa perspectiva é que a midiaticização articula essas duas dimensões - transversalidade e relacionalidade. Pois tanto técnica quanto linguagem são dispositivos mais complexos agindo e construindo a própria vida social, diferentemente da noção em que os meios são entendidos como instrumentos a serviço de uma causa. (*ibidem*, p 15)

É consenso entre os estudiosos da midiaticização que as três últimas décadas alteraram a constituição da sociedade em todas as suas formas de interação, e isso se tem dado por meio da convergência de fatores sociais e tecnológicos. Nesse sentido, Fausto Neto (2008) caminha para a elaboração de um novo conceito da sociedade midiaticizada: a cultura da mídia. Segundo ele, a questão já não está no reconhecimento da centralidade dos meios na organização de processos interacionais entre os campos sociais, mas de constatar que a sociedade – em suas práticas, lógicas e esquemas de codificação – está atravessada por pressupostos e lógicas dessa cultura da mídia. O

autor apresenta ainda uma designação concreta que diferencia “sociedade dos meios” da “sociedade da midiatização”:

na primeira as mídias estariam a serviço de uma organização de um processo interacional e sobre o qual teriam uma autonomia relativa, face à existência dos demais campos. Na segunda, a cultura midiática se converte na referência sobre a qual a estrutura sociotécnica-discursiva se estabelece, produzindo zonas de afetação em vários níveis da organização e da dinâmica da própria sociedade (*ibidem*, p. 93)

Isso significa que as mídias passam a referenciar o modo de ser da própria sociedade, vemos assim, portanto, um diálogo direto com o pressuposto verificado por Braga (2006): a midiatização como um novo “processo interacional de referência” em curso. De acordo com Pedro Gilberto Gomes (2016), midiatização torna-se cada vez mais um conceito importante para descrever a mudança comunicativa que está em vigência, da mesma forma que se torna necessário compreender como a expansão dos meios de comunicação altera, transforma e muda a construção sociocultural. Por essa razão, é imperativa também a necessidade de que esse conceito seja abrangente, que possibilite uma abordagem sistêmica quanto aos meios. “Na nossa formulação, um paradigma que torne possível uma reflexão meta-midiática” (Gomes, 2016, p. 3)

Em sua contribuição na construção desse paradigma conceitual, Gomes (2016) recorre aos autores que, para ele, anunciam a gênese da midiatização: Pierre Teilhard de Chardin (1962) e sua perspectiva acerca do processo de unificação rumo à *planetarização*, onde situa a existência e o papel dos meios de comunicação nesse trajeto histórico. Embora seu ponto de partida tenha sido o biológico, ele projetava um ideal de unidade em direção à noosfera; e Marshall McLuhan (1964) em seus debates expoentes acerca dos meios de comunicação como extensões do homem e prenúncios acerca da aldeia global, um espectro do que poderia ser a noosfera.

Segundo Gomes (2016), a sociedade em midiatização é mais abrangente do que a dos meios não só por causa da potencialização da comunicação, ou pela sofisticação tecnológica, mas pela propagação e utilização de tais tecnologias por pessoas de todas as idades, “criando um ambiente matriz que acaba por determinar o modo de ser, pensar e agir em sociedade”. (p. 18) Assim como Braga (2006), ele também entende a midiatização a partir de movimentos relacionais dialéticos, e ainda, simultâneos:

De um lado, ela é fruto e consequência das relações, inter-relações, conexões e interconexões da utilização pela sociedade dos meios e instrumentos comunicacionais, potencializados pela tecnologia digital. De outro, ela significa um novo ambiente social que incide profundamente nessas mesmas relações, inter-relações, conexões e interconexões que constroem a sociedade contemporânea. A sociedade é em midiatização. O ser humano é em midiatização. Isso, hoje, sublinhe-se, configura um novo modo de ser no mundo (Gomes, 2016, p.18)

As propostas conceituais apresentadas são, em grande medida, convergentes e complementares e nos permitem compreender a mediação como essa nova ambiência, cujas conexões e inter-relações tecnológicas e sociais, complexifica as interações a ponto de exigirem olhares transdisciplinares para investigar suas múltiplas perspectivas. Fato é que a nossa inserção imersiva nas redes, na cultura das telas (TV, computador, tablets, celulares) e no volume informacional nos faz acreditar que estamos de fato num novo *bios*. Esse breve panorama nos permite compreender a sociedade em mediação<sup>12</sup> como essa ambiência entrecruzada por dispositivos comunicacionais que configuram a vida social, impactando, de diferentes maneiras, indivíduos e coletividades. É a esfera virtual/simbólica por onde trafegam as narrativas, mas é também o seu ambiente de produção, publicização e interação.

Dentro desse processo de mediação, muitas práticas midiáticas vêm se desenvolvendo e, segundo Braga (2012), tornam-se, portanto, objeto possível de investigação. Nessa direção, nos propomos a observar as narrativas midiáticas estudantis como modalidade narrativa dessa sociedade em mediação, cujo ponto alto de sua proposição conceitual para esta pesquisa é a possibilidade de a sociedade poder responder à mídia, midiaticamente.

### 4.3 Narrativas Midiáticas

As narrativas sempre foram um campo de preocupação, *a priori*, dos estudos literários e linguísticos. Entretanto, sua dimensão antropológica, ratificada por sua onipresença em todas as civilizações e tempos históricos; sua extensão sociológica verificada a partir de suas vinculações sociais; sua potência psicológica compreendida por meio da elaboração e tradução das imanenças humanas; e sua propriedade comunicativa concebida na ação de mediar sentidos entre interlocutores, não puderam retê-las a único campo investigativo. Assim, a partir de diferentes abordagens e perspectivas, conceituais e metodológicas, o estudo da narrativa tem atraído investigações das mais diversas áreas do conhecimento. Gonzaga Motta (2017), professor comprometido<sup>13</sup> com o desafio de contribuir para a construção epistemológica e metodológica das narrativas midiáticas, identifica que, nas últimas quatro décadas, a teoria e análise narrativas

---

12A mediação também pode ser pensada desde os “modos de ser” de nossa época, a partir das identidades e, em linha com isso, das intimidades. Em “A ciência do comum” Muniz Sodré (2014) aponta também a questão da inteligibilidade, dos regimes de inteligibilidade do mundo contemporâneo, como inerentes aos processos de mediação, coincidindo, nesse sentido, com a obra clássica de Debord (1997) em seu postulado sobre a sociedade do espectáculo, onde a questão basilar é que as mídias são “o ambiente” social contemporâneo e não uma parte dele. Na mesma linha, vale mencionar “O show do eu”, onde Paula Sibilia (2016) desenvolve também a ideia de sociedade mediada, mas focando na mediação de si, nas reformulações das experiências de identidade e de intimidade.

13 Com pesar, lamentamos o falecimento do professor Luiz Gonzaga Motta, no dia 09 de junho de 2023, em vias de finalização desta pesquisa.

ganharam força na academia, com produção significativa de teses e dissertações em áreas como: comunicação, ciência política, antropologia, historiografia e literatura.

Resultado da guinada promovida pelo giro linguístico (movimento descrito na metodologia), a narrativa começa a ser investigada muito mais pela sua significação simbólica da diegese do que pela constituição diegética, ou seja, pelas características imanentes à sua própria realidade ou sua dimensão ficcional. É nessa abrangência de relações com diversos campos do conhecimento que a narrativa passa a ser concebida também enquanto possibilidades: artística, antropológica, filosófica, psicológica e midiática. (Piccinin, 2016, p. 12)

Enquanto possibilidades, portanto, a narrativa se configura a partir de múltiplas linguagens, gêneros e formatos. Dentro dessa variedade prodigiosa de gêneros e quase infinitas formas de narrar, para usar os adjetivos empreendidos por Barthes (1972), “como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas” (p.19), nos dedicaremos a compreender com mais afinco as narrativas midiáticas e os desafios epistemológicos dessa construção que vem se delineando no Brasil nas últimas décadas.

A Renami, Rede Nacional de Pesquisa sobre Narrativas Midiáticas, é uma iniciativa que tem reunido pesquisadores com interesses convergentes em torno das narrativas midiáticas. Iniciada em 2015, a partir da SBPJor - Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo, a rede vem se consolidando com uma produção significativa e colaborativa no sentido de construir as bases teóricas e metodológicas desse campo que tem se alargado com a multiplicidade de formatos narrativos emergentes.

Investidos da preocupação de entender como a narrativa se arranja em suas relações, tanto advindas dos constrangimentos técnicos quanto sócio-discursivos, seus investigadores a tomam como esse sofisticado espaço dos dizeres e de suas reverberações na sociedade, estruturada e estruturante, pelas e nas narrativas midiáticas. (Soster & Piccinin, 2017, p. 6)

O principal objeto de estudo da Renami é o Jornalismo, contudo, diante da pluralidade de novos formatos narrativos, a Rede vem crescendo e ampliando suas perspectivas investigativas. No contemporâneo, os formatos em mutação e a porosidade conceitual têm exigido observações e formas de pensar cada vez mais complexificadas (Piccinin, 2012). A experiência em rede requisita procedimentos de análise que excedam os fornecidos pela linguística ou teoria literária, fontes basilares da epistemologia narratológica até pouco tempo, contudo, agora, é necessário compreender também a comunicação narrativa. (Motta, 2017).

Antes de seguir, é importante destacar que partiremos da compreensão do jornalismo como atividade narrativa para identificarmos os aspectos fundantes de seus elementos epistemológicos para embasar as narrativas midiáticas estudantis como um subgênero das múltiplas modalidades de narrativas midiáticas, que não somente vêm se estabelecendo como práticas sociais e interacionais

da sociedade midiaticizada, mas que têm logrado um patamar investigativo relevante, iniciado pelas narrativas jornalísticas. Ainda que as narrativas midiáticas estudantis não sejam, necessariamente, jornalísticas, recorreremos às bases do termo e aos debates teóricos brasileiros sobre o tema, pois são fundamentais para a construção da perspectiva epistemológica desta tese.

Embora a expressão narrativa jornalística seja comumente utilizada, os pesquisadores têm realizado um empreendimento importante para construir uma teoria e metodologias consistentes para as narrativas midiáticas, começando por essas. Para Motta (2017), não há dúvidas de que o jornalismo seja uma prática narrativa, pois ainda que seus produtos sejam relatos parciais e efêmeros é ele quem configura as representações da realidade. No entanto, o pesquisador acredita que, embora a largada já tenha sido dada, não há um campo teórico consolidado, muito menos autônomo, todo o esforço ainda apresenta-se sob as marcas do pioneirismo.

Nesse sentido, o estado da arte produzido por Mirian Redin de Quadros, Juliana Motta e Lara Nasi (2017) referente ao binômio jornalismo e narrativa, apresenta um importante panorama sobre as pesquisas relativas às narrativas midiáticas no Brasil. Embora o trabalho tenha um recorte claro, o jornalismo, o estado da arte é essencialmente relevante pois aponta as referências epistemológicas e metodológicas mais utilizadas, desenha um mapa investigativo da temática no país e os veículos midiáticos mais acessados para as investigações. A seleção de 96 trabalhos publicados entre 2012 e 2016, nos anais de três importantes congressos brasileiros da área da Comunicação, elegeu “artigos que aplicavam a narrativa para o estudo do jornalismo, compreendendo-o como processo ou ato linguístico de ordenamento, mediação social e produção de sentidos”. (p. 39) A partir daí, os pesquisadores identificaram: uma prevalência de pesquisas empíricas sobre as teóricas; maior número de investigações com realização em universidades do sudeste; dentre as pesquisas empíricas (81), as de mídias impressas compõem o *corpus* mais delimitado, embora as mídias digitais apareçam de forma significativa; há fragilidades na descrição dos métodos empregados; análise da narrativa como método sobressalente; principais referências teóricas sobre narrativa: Paul Ricoeur, filósofo francês, e Luís Gonzaga Motta, professor e pesquisador da UNB/UFSC; quanto à abordagens metodológicas, Luís Gonzaga Motta é a principal referência, com obras direcionadas a análise crítica/pragmática da narrativa (2013, 2005).

As tensões epistemológicas que circundam o jornalismo e a narrativa referem-se, sobretudo, às pretensas marcas do *ethos* jornalístico: factualidade, objetividade, imparcialidade, verdade (Miguel & Biroli, 2010), divergente da narrativa, pertencente ao campo das subjetividades, ficcionalidade. No entanto, essas características, há muito já problematizadas por investigadores do campo da comunicação, são retomadas para desvelar as marcas de inventividade e criatividade que transformam o acontecimento em narrativa. Embora a deontologia do jornalismo aponte para essas

características, elas são atravessadas pelas subjetividades do jornalista, da empresa de comunicação, pela própria atividade narrativa inerente ao ser humano. Os fatos e acontecimentos, embora calcados no real, são configurados narrativamente a partir de elementos narrativos basilares: personagens, trama (intriga), desfecho, sucessão temporal (linear ou não), ambientação. Elementos de ficcionalidade são acessados para compor os textos, sejam eles impressos ou audiovisuais.

Aplicada ao jornalismo, a narrativa não se resume a um modo de fazer, mas, sim, um modo de compreender o próprio jornalismo: um produto simbólico, uma forma de conhecimento, tal qual a história ou a ciência, que busca ordenar e explicar a realidade. (Quadros; Nasi; Motta, 2017, p. 37)

O jornalismo, a fim de tornar compreensível um acontecimento, constrói analogias, recorre a simulações, altera e alterna a cadência dos fatos, ancora-se em intenções, ideologias, ou seja, acessa elementos variados do âmbito da subjetividade e da ficcionalidade para narrativizar eventos cotidianos. Ao simular a realidade dentro de uma sequência limitada de tempo a partir de um narrador, nesse caso, o repórter/narrador, o jornalismo é responsável por “conduzir e delimitar o fluxo da história contada” (Jácome, 2013, p. 175).

Ao mediar a realidade, o jornalismo segue no sentido de tornar a realidade significável, consumível. Nesse sentido, é fundamental sublinhar seu potencial de agenciar os significados que pretende atribuir a determinado fato, e a perspectiva da construção narrativa, considerando que um fato pode ser contado de diversas formas e cada um de seus personagens pode protagonizar uma versão diferente. Motta (2005) argumenta que o exercício da análise da narrativa jornalística deve enfatizar a versão, e não a história.

A ação comunicativa presente na narrativa, ao pressupor um doador e um destinatário (Barthes, 1972), revela o seu caráter intencional e argumentativo. Logo, nenhuma narrativa é ingênua (Motta, 2017), todo enredo é construído com finalidades específicas para prender o leitor/telespectador/ouvinte. O jornalismo, portanto, por meio de seus diversos gêneros (notícias, editoriais, artigos, reportagens, etc.), constrói narrativas para comunicar e, em grande medida, fidelizar o seu público. Por isso, a fim de impetrar credibilidade, empresas e profissionais do jornalismo brasileiro ancoram-se nos pretensos ideais de objetividade, importados do jornalismo norte-americano na segunda metade do século XX (Sponholz, 2004).

Embora, na atualidade, o jornalismo tenha a objetividade como um de seus princípios, nos séculos XVI e XVII, ele esteve bem próximo da literatura. Essas intersecções com a arte ainda são verificáveis em muitos de seus gêneros: livros-reportagens, biografias, documentários, séries especiais de tele reportagens, crônicas, charges, tiras humorísticas, dentre outras. Muitas marcas que organizam os textos narrativos, inclusive o formato habitual de pirâmide invertida (informação mais relevante seguida das complementares), foram legados de obras literárias do passado. Da mesma

forma que o jornalismo herdou marcas de narrativas esteticamente artísticas, literárias, ficcionais, herdou também das primeiras narrativas não ficcionais, de cunho historiográfico e geográfico, a verdade como valor. (Souza, 2019). Nesse sentido, estudar as narrativas de cada período histórico auxilia na compreensão cultural de épocas e sociedades específicas, daí a importância de estudar as narrativas midiáticas e suas configurações contemporâneas. Elas são a forma como configuramos a realidade do nosso presente, dizem sobre o nosso tempo e especificidades culturais.

A necessidade de intercambiar histórias e estórias potencializa-se com o digital. As narrativas ganham formatos, até pouco tempo, inimagináveis, até os novos tipos de narradores intrigam, afinal, quem poderia imaginar robôs contadores de histórias? As narrativas foram agraciadas com múltiplas linguagens, caráter de onipresença, inferência dos receptores, continuação e adaptação para vários meios; convergiu, conectou, agregou. Segundo Piccinin (2012), “o que há de original na narrativa contemporânea é justamente a ausência de um formato que se evidencie e se destaque sobre outro, por conta da reconfiguração de lugares e formatos narrativos até então canônicos” (p.72). A autora destaca que o contemporâneo produz uma narrativa difícil de se tipificar. Se há, portanto, uma característica apta para defini-la, diz respeito à sua hibridação que exige, inclusive, mudanças nos protocolos de leitura.

#### **4.4 Teias narrativas**

Os formatos mudaram, as tramas também. Da mesma forma que as possibilidades se ampliaram, os enredos e conteúdos seguiram percurso similar: fragmentados, reticulares, móveis, contínuos, colaborativos. Dos fictícios aos factuais, os enredos são produzidos e difundidos velozmente, ao passo que são também remixados, linkados, replicados, cujos desfechos são ilimitados. O caráter hipermidiático dos ambientes digitais tem potencializado os formatos e linguagens que configuram as narrativas midiáticas na internet.

Mas, o que é hipermídia? As narrativas elaboradas, difundidas e consumidas nas redes sociais digitais processam-se por meio de uma linguagem que mistura o hipertexto com a multimídia, a hipermídia. De acordo com Santaella (2014)

O prefixo hiper, na palavra hipertexto, refere-se à capacidade do texto para armazenar informações que se fragmentam em uma multiplicidade de partes dispostas em uma estrutura reticular. Através das ações associativas e interativas do receptor, essas partes vão se juntando, transmutando-se em versões virtuais que são possíveis devido à estrutura de caráter não sequencial e multidimensional do hipertexto (p. 211).

O hipertexto não se constitui uma novidade do digital. Toda leitura e produção textual, por mais linear que aparente ser, é resultante e acionadora de outras informações, memórias, imagens, sons, diálogos. No entanto, há registros de que o termo tenha sido cunhado por Ted Nelson, em



1965, e popularizado na década de 80 com seu livro *Literary Machines*. Embora pareça simples atestar o caráter hipertextual do pensamento humano, Oliveira e Paiva e Nascimento (2009) ressaltam a existência de divergências entre aqueles que defendem essa tese, os que não veem diferença entre o texto digital e o impresso, e os que defendem a virtualidade do hipertexto como elemento inédito do digital. Esses autores, no entanto, ancoram-se numa perspectiva complexa do hipertexto, compreendendo-o, linguisticamente, como um mecanismo cognitivo e enunciativo, e as tecnologias, criadas a partir de propriedades naturais da linguagem, entram no processo de auto-organização dos seres humanos no que diz respeito à elaboração e recepção do texto. Embora não avancem na discussão sobre as tecnologias digitais, fica clara a sinalização de uma inferência da engenharia digital no sentido de explicitar e materializar a integração de elementos hipertextuais e de multimídia.

Assim, reconhecemos neste trabalho, a capacidade do digital em potencializar as possibilidades de virtualidade do hipertexto por meio de uma engenharia tecnológica cuja linguagem acentua a comunicação não-linear e multimidiática. “Multimídia, por sua vez, consiste na hibridação, quer dizer, na mistura de linguagens, de processos sígnicos, códigos e mídias.” (Santaella, 2014, p. 212) A não-linearidade constitui o mundo digital e o elemento criador desses elos hipertextuais é o *hyperlink*, o conector que aponta para vários caminhos, cujas informações são multimidiáticas, estendem através de outros textos, sons, imagens, vídeos.

Compreender as especificidades e possibilidades que as tecnologias digitais proporcionam é seguir um percurso rumo às pistas de configuração das narrativas contemporâneas. Por isso a importância de investigar as narrativas em seu contexto histórico, pois elas dizem sobre os meios de comunicação, tecnologias, linguagens inerentes a cada período; dizem também sobre a sociedade, sobre as disputas pela visibilidade, sobre as possibilidades de ser e de tomar a palavra em público, sobre as desigualdades, sobre as urgências; temas caros a esta pesquisa.

Dentro dessa nova ambiência digital, midiaticizada, as possibilidades de hibridação entre os diferentes meios, dispositivos e linguagens reverberam em mais outro formato ou gênero narrativo: a narrativa transmídia (NT). Para compreender essa modalidade narrativa é preciso atentar para um conceito fundante que estrutura essa possibilidade de conexão entre mídias, a convergência midiática. Por convergência, Henry Jenkins (2008), refere-se ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas midiáticas, aliando mercados e o comportamento migratório de consumo dos públicos que não mais se concentram em um único meio de comunicação, antes, transitam por todos os espaços midiáticos em busca de experiências de entretenimento. A partir dessa conexão midiática, tecnológica, mercadológica e cultural, as formas de narrar seguiram a lógica da convergência, apropriaram-se das possibilidades e, de igual forma, tem se desdobrado por diferentes

plataformas, promovendo a participação do público consumidor que não só interage, como interfere na produção narrativa. Esse engajamento é sinérgico. Para uma compreensão satisfatória da narrativa transmídia, seu consumo deve ser similarmente transmidiático, é imperativo transitar, uma vez que a narrativa trafega e compõe-se a partir de mídias distintas. (LIBÂNIO DE PAULA, 2019). É importante destacar que as narrativas transmídias não são apenas adaptações para diferentes meios, ao contrário, as diversas mídias e linguagens contribuem para a narração transmídia. (Scolari, 2015)

Do ponto de vista da narrativa, esse trânsito entre plataformas e públicos, essa socialização e contribuição coletiva, segundo Motta (2017), travam “batalhas discursivas pela hegemonia dos significados, representações e senso comum” (p. 47). A narrativa segue um fluxo constante de distensão, seguindo uma dinâmica metaforicamente elástica, reatualizando significados e construindo-se por fragmentos.

Em uma forma ideal de NTs, cada meio faz o que faz de melhor – então uma história pode ser introduzida em um filme, expandida pela televisão, novelas e quadrinhos, e seu mundo pode ser explorado e experimentado em suas múltiplas facetas (Scolari, 2015, p. 8).

As características do digital interpelaram os modos de narrar, por essa razão muitos investigadores interessados na construção epistemológica das narrativas midiáticas têm acompanhado esse movimento digital, interacional e discursivo. As tecnologias comunicacionais têm apresentado uma relação simbiótica com o narrar, de modo que os formatos narrativos, as plataformas e os dispositivos parecem desenvolver-se com finalidades complementares e interdependentes. “As narrativas midiáticas mudam suas proposições e orientações em função de responder às novas circunscrições do contexto que se apresenta” (Piccinin, 2016, p. 14).

Algumas pesquisas exemplificam e ratificam essas mudanças contextuais do narrar, inclusive, partindo da abordagem conceitual das narrativas midiáticas: Sant’Anna *et. al* (2019) trazem os *chatbots* (programas que simulam conversas) sob a perspectiva desse narrador programado como estratégia narrativa aliada ao jornalismo; Arthur Marchetto (2019) analisa as narrativas produzidas pelos *booktubers* (indivíduos que utilizam a plataforma do Youtube para criação de canais voltados para a cultura literária); Azeredo Soster (2017; 2019) tem apresentado as narrativas de bicicleta como fenômeno midiático, cuja discussão problematiza o narrador midiaticizado e o enredo narrativo construído a partir de registros multimidiáticos em movimento; Diogo Azoubel e seu olhar para as narrativas fotojornalísticas; Pfaffenseller *et. al.* (2017) verificaram emergência das narrativas de si nas redes sociais digitais; Bianca de Melo (2013) atentou para as possibilidades narrativas do encontro entre jornalismo e humor; Hergesel (2019) dedicou-se às narrativas das webséries voltadas para crianças e jovens; dentre outras. Esse breve

panorama denota a necessidade de ampliação das abordagens reflexivas acerca das narrativas midiáticas, não só por conta do volume de formatos aparentes nas mídias eletrônicas e digitais ou suas configurações discursivas, mas, sobretudo, pelas suas vinculações sociais, pelo seu caráter de mediação.

Entender como as mídias são constitutivas – por sua condição de dispositivo sociotécnico – de muitos dos processos contemporâneos de gestação e circulação de narrativas é ir além da constatação de uma realidade empírica até certo ponto inquestionável, dada a quantidade, diversidade e capilaridade das mídias em suas potencialidades de difusão social. (Carvalho, 2013. p.62)

As tecnologias digitais descentralizaram os dispositivos de produção e circulação de narrativas midiáticas. O público também se tornou narrador, protagonista do contar. Se antes, as narrativas midiáticas eram elaborações restritas aos profissionais do campo da comunicação, hoje, em seus múltiplos formatos, elas permeiam as redes sociais digitais de indivíduos de todas as idades. “A vida contemporânea se desenvolve sob um mar de relatos híbridos e fragmentados que se emendam uns aos outros, entretecendo uma teia virtual de narrativas na qual estamos todos enredados” (Motta, 2017, p. 49).

Assim, a partir da compreensão ampliada da narrativa mediante a perspectiva de sua ação comunicativa que se operacionaliza, intensamente, no extralinguístico, que aponta para as marcas culturais de cada época a partir de suas linguagens e formatos e meios de circulação, temos a concordar com a definição de Carvalho (2013) de que as narrativas midiáticas são “talvez as formas mais difundidas de contar o mundo e seus acontecimentos naturais e sociais de que dispomos na atualidade (p. 52). De que outras estratégias poderíamos nos valer para narrar as complexidades de um tempo histórico marcado por tecnologias ubíquas, inteligentes e convergentes? Todo sujeito pode hoje narrar e propagar sua narrativa através das pequenas ilhas de edição que já não saem mais das nossas mãos.

#### **4.5. Do conceito ao direito**

“Apertem o sininho para receber as notificações”, “Comentem aqui embaixo”, “Deixem o seu *like*”, “Envie para os seus amigos”. Tais apelos guardam similaridade com o clamor do *Tuhunel* (personagem que figura a introdução do trabalho): “por favor, ajude-nos para que nossa voz seja escutada”. As marcas interativas das redes sociais digitais parecem atualizar, em certa medida, o anseio do servo mexicano. Embora tal correlação não comporte a condição do *youtuber* financiado por grandes marcas, certamente expressa com proximidade a convocação da estudante que usa o seu canal para denunciar situações de *bullying*, racismo ou para divulgar suas produções artísticas. Essa

assimetria quanto ao número de visualizações entre os dois perfis exemplificados equivale analogamente aos processos de disputa narrativa que teceram a história brasileira e “modernizaram-se” com os tensionamentos reproduzidos pelas narrativas midiáticas.

As narrativas, portanto, revelam tensionamentos sociais, relações de poder e disputas de sentido. Por essa razão, tão importante quanto narrar é encontrar espaços de escuta e visibilização, buscar a equalização das muitas vozes a partir do direito de comunicar. Tal disputa, portanto, tem se dado na atualidade a partir dos meios eletrônicos e digitais. Carvalho (2013) define as narrativas midiáticas a partir de sua elaboração, gestação e circulação através das mídias e acredita que essas sejam a principal forma como contamos os acontecimentos hoje. Esses eventos e experiências se expandem quando tomamos o narrar a partir do que define Bruno Leal (2013): “um agir no mundo” (pag. 37). Logo, essa ação mediada midiaticamente nos coloca na condição de comunicadores, possibilitando-nos dizer a públicos maiores e a compreendermos esse narrar como um exercício democrático importante.

Embora o conceito de narrativas midiáticas esteja ainda, como apontou Motta (2017), em fase de elaboração, e tenha despontado a partir do jornalismo, sua construção, como explicitado no tópico anterior, tem assumido olhares investigativos para diferentes modalidades narrativas, elaboradas igualmente por uma diversidade de narradores, profissionais e amadores. A variedade de pesquisas mencionadas anteriormente revelam um direcionamento importante, no sentido de atender a diversas especificidades narrativas mediadas por espaços e dispositivos comunicacionais, não se restringindo às modalidades produzidas e veiculadas dentro do circuito midiático hegemônico.

Partindo desta concepção, estendemos o conceito de narrativas midiáticas para as narrativas midiáticas estudantis, compreendendo-as como um subgênero que delimita as produções narrativas produzidas e publicizadas midiaticamente a partir de um grupo específico de narradores e/ou protagonistas: os estudantes. Esse recorte se dá por duas razões: primeira, nos espaços escolares os estudantes estão produzindo narrativas potentes que configuram suas experiências e leituras de mundo a partir dos clubes de rádio, jornal escolar, das oficinas de quadrinhos, vídeos e fotografias, dos clubes de leitura, ou seja, dispositivos que, em alguma medida, já configuram os espaços escolares; (Silva, 2018; Barbalho e Sousa, 2009; Silva E Tavares, 2017; Costa, 2018) a segunda, pela possibilidade de visibilizarem midiaticamente, a partir de múltiplos gêneros e linguagens, suas histórias e histórias, cujos referentes narrativos (contexto, ambiente, narradores, personagens, temáticas e enredos) ancorados em trajetórias sociais e educativas marcadas por processos de invisibilização e/ou subrepresentação podem lhes permitir experienciar politicamente o direito à comunicação.

Essa comunicação esboçada pelos dispositivos presentes nos ambientes escolares, no entanto, tende a estar represada nesses espaços ou, quando muito, divulgada nas páginas de redes sociais pessoais ou das escolas. Diante disso, compreendemos a necessidade de uma expansão e publicização dessas produções para além das escolas, de forma a estabelecer um diálogo efetivo com a sociedade, sobretudo diante das possibilidades de conectarem-se com as TVs educativas, rádios comunitárias e outros espaços de comunicação pública.

Essa falta de conexão com tais espaços sujeita as produções estudantis a uma concepção limitada tanto no que se refere às suas possibilidades de publicização, quanto às potencialidades de investimento nos seus processos de produção. Estabelecer diálogo entre escolas públicas e veículos de comunicação pública significa gerar relações de troca entre estudantes e profissionais da comunicação (jornalistas, editores, radialistas, cinegrafistas etc.), ampliar repertórios de conhecimento e experiências, devolver espaços de fala e escuta, promover exercícios de cidadania e democratização de acesso à esfera pública midiática. Por essa razão, aplainar caminhos para que as narrativas midiáticas estudantis alcancem espaços públicos de mídia é também um compromisso político com as maiorias que coexistem nas escolas públicas. É alçar os seus sujeitos a essa presença social que lhes têm sido negada historicamente, como aponta Martín-Barbero:

Se o característico da cidadania é estar associada ao “reconhecimento recíproco”, isto passa decisivamente hoje pelo direito de informar e ser informado, de falar e ser escutado, imprescindível para poder participar nas decisões que dizem respeito à coletividade. Daí que uma das formas mais flagrantes de exclusão da cidadania situe-se justamente aí, na expropriação do direito de ser visto, que equivale ao de existir/contar socialmente, tanto no terreno individual como no coletivo, no das maiorias como das minorias (2014, p. 107).

As narrativas midiáticas estudantis são relevantes pois se propõem a visibilizar não somente produções científicas e culturais, mas, principalmente, os seus sujeitos. Presente em todo o território nacional, a escola pública é o espaço-retrato da diversidade e realidade do povo brasileiro. No entanto, a defesa desse conceito complementa-se com a necessidade de construção de uma contranarrativa que coloque o contexto escolar e seus sujeitos num cenário de valorização da educação e também da comunicação pública. Provocar uma disputa que faça frente as narrativas hegemônicas que consolidaram no imaginário social a ineficácia dessas instâncias públicas e que, por isso, são sempre questionadas e, conseqüentemente, atacadas e negligenciadas. (Becerra, 2019) Tendo em vista que a mídia hegemônica não pauta ordinariamente assuntos educacionais, menos ainda suas principais instituições – escolas e universidades, as narrativas midiáticas estudantis apresentam-se como pontos de fissura nessa ordem político-ideológica. (Romancini e Castilho, 2017; Cabalin, 2014)

O levante estudantil de 2015/2016 é um importante exemplo nesse sentido. Iniciado em São Paulo, o movimento foi altamente repercutido pela mídia por ter ganhado todo o território nacional, angariado o apoio da sociedade e provocado tensões políticas contundentes. O manifesto revelou a potência articuladora da classe estudantil. Os secundaristas atraíram as lentes dos principais veículos de comunicação que ao explorarem o fato (a ocupação das escolas e a greve estudantil), conseqüentemente, visibilizaram a potência estratégica de um plano de comunicação interna e externa dos estudantes. Os secundaristas narraram todo o cotidiano atípico e efervescente desse momento político a partir de suas câmeras de celulares. Eles realizaram sua própria cobertura midiática e elegeram as redes para amplificarem o movimento, contudo, uma pergunta nos interpela: E se eles pudessem ter criado pontos de convergência com as TVs públicas distribuídas pelo país?

É sabido que todas as informações veiculadas pela grande mídia passam por filtros editoriais, políticos e comerciais de suas emissoras. As pautas e produções jornalísticas (matérias, reportagens, notas, dentre outros) são elaboradas mediante seleção de fontes, cortes e edições, e, mesmo as coberturas em tempo real, podem ser transmitidas através de recortes e ângulos que podem privilegiar ou descaracterizar um movimento. A partir desta compreensão, outro questionamento se soma ao anterior: e se os manifestantes tivessem, além das redes, acesso a um veículo de massa? Quando estudantes e escolas públicas pautam a “grande mídia” os referentes são, majoritariamente, tragédias ou notas oficiais como a divulgação do calendário do Enem, por exemplo. Ter uma TV pública disputando essas narrativas acrescentaria outros significados igualmente relevantes: os próprios sujeitos defendendo as razões do movimento, elegendo seus interlocutores para os noticiários e acompanhando os processos de edição; grande parte dos telespectadores brasileiros se aproximariam e conheceriam a TV pública e, talvez, pela primeira vez na história da TV brasileira teríamos uma disputa simétrica de audiência entre a TV pública e a comercial.

De acordo com Araciele Ketzer e Rosane Rosa (2018), a partir das entrevistas realizadas com integrantes do movimento e da observação de suas narrativas, foi possível identificar seis apontamentos importantes: 1) apropriação do Facebook como principal meio de comunicação, possibilitando a autorrepresentação; 2) contranarrativas marcadas pela diversidade de conteúdos, linguagens e estratégias comunicacionais (*gifs*, vídeos, fotografias, textos, poesias, músicas etc.); 3) construção de um diário de bordo das ocupações por meio do Facebook, contribuindo para a institucionalização do movimento; 4) as contranarrativas contribuíram para a consolidação de uma tecnologia social e para a construção da identidade coletiva da resistência juvenil; 5) a permanência das páginas funcionam como registro histórico do movimento; 6) em contraposição aos

apontamentos anteriores, as autoras observaram um deslumbramento em relação às redes sociais online e pouca criticidade com relação a esses espaços.

Constatamos que as redes sociais online foram apropriadas para a comunicação interna e externa do movimento estudantil secundarista, na medida em que os estudantes não se sentiam representados pela cobertura das mídias tradicionais. Entre as principais redes usadas destacam-se o Facebook, através das chamadas Fan Pages, o WhatsApp, o Instagram, o YouTube e o Telegram, esse último principalmente no Paraná (Ketzer e Rosa, 2018, p. 11)

Esse fato foi elencado para anunciar a importância da contranarrativa no processo de desestabilização dos imaginários construídos socialmente pela mídia hegemônica. As autoras evidenciaram a queixa dos estudantes com relação à subrepresentação do movimento e dos grupos estudantis pelas mídias tradicionais, daí a importância de fortalecer os espaços públicos de mídia tradicional, a fim de visibilizar o contraditório e a narrativa elaborada a partir dos próprios protagonistas.

O telejornalismo é uma fonte de informação relevante e credível para o telespectador brasileiro. De acordo com Schlaucher (2012), em análise realizada para verificar a influência do telejornalismo no processo de construção identitária dos jovens, as representações estereotipadas e simplórias, a participação restrita e coadjuvante dos jovens nos conteúdos telejornalísticos e o reforço do imaginário social de que as juventudes são uma categoria homogênea marcam o conteúdo veiculado pelo telejornal de maior audiência do país, o Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão.

Tal forma de representação [...] aponta para um jovem que não é protagonista das histórias que vivencia. Verificamos que, embora tenham obtido certo destaque em alguns momentos, os jovens não cumprem um papel principal nas narrativas do JN (Schlaucher, 2012, posição 210-213)

A televisão ainda é um espaço midiático de importante presença na construção e consolidação de representações sociais no Brasil, e está presente em mais de 97% dos domicílios do país, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD- Contínua 2016), divulgada em 2018. Por essa razão, para conferir uma simetria que compatibilize a disputa narrativa, faz-se necessária a presença efetiva de uma TV pública, cujas estratégias de fortalecimento e reconhecimento não podem passar ao largo da educação.

Los procesos culturales y políticos que acompañan el paso de la "lógica escritural" a las alfabetizaciones posmodernas han contribuido a poner en crisis y en situación de redefinición al espacio público, a lo político y a los modelos de ciudadanía. Los medios- en especial, la televisión - han constituido en los últimos años uno de los puentes centrales de pasaje hacia los nuevos regímenes políticos y culturales. Tanto es así que hoy podemos hablar de telepolítica para designar la relevante presencia "de los medios" (en particular la TV) en la construcción de la escena pública, y la presencia "en los medios" del debate y la propaganda política. (Huergero, 1997, p 71)

Sustentar a defesa das narrativas midiáticas estudantis, não somente como conceito, mas como um plano estratégico de diálogo entre escola e comunicação pública, é demarcar um posicionamento político e um compromisso de defesa com ações que promovam a educação e a comunicação para um binômio democrático de fortalecimento mútuo. As produções estudantis colocam em evidência grupos marginalizados que representam as maiorias desse país. Isso não significa que professores, gestores, famílias não possam/devam participar desse processo, ao contrário, as narrativas midiáticas estudantis precisam de suporte, estímulos e colaboração de toda a comunidade escolar. São os sujeitos dizendo a sua própria palavra, sem a mediação do outro. “O outro deve falar, deve dizer a sua palavra. Não deve ser “apropriado e dito” pelo dominador. O outro (...) deve ter o direito de dar nome à realidade e decidir sobre sua organização e transformação” (Huerger, 1997, p. 81 – *tradução da própria*<sup>14</sup>).

#### 4.5.1 “Olha eu aí” – Quem são os narradores

A frase que intitula este tópico é de um dos estudantes da rede estadual de educação que protagoniza uma campanha publicitária do Governo da Bahia veiculada nas redes sociais digitais no período inicial da pandemia do coronavírus. O jovem utiliza as possibilidades interativas de uma das plataformas de circulação da campanha para convidar outro usuário para vê-lo atuando – “Olha eu aí”. A proposta do título segue em duas direções: a primeira, olhar para os estudantes das escolas públicas e identificar características que definem, majoritariamente, o perfil social daqueles que acessam a educação pública no Brasil, a fim de responder a seguinte questão: quem são os narradores e protagonistas dessas narrativas midiáticas que apresentamos como possibilidade importante de democratização da comunicação? A segunda, apontar para a necessidade desse olhar. “Olha eu aí” - é uma convocação para visibilizar as complexas realidades que constituem social e historicamente esses sujeitos, suas trajetórias e seus ambientes escolares.

Na campanha mencionada, os atores/estudantes são jovens negros. As cenas desenvolvem-se em ambientes domiciliares que não apresentam comodidades específicas para áreas de estudos, embora os estudantes estejam manipulando livros em frente ao computador. A campanha refere-se à divulgação de material didático disponibilizado no portal da educação cujo objetivo é incentivar estudantes da rede estadual a manterem uma rotina de estudos durante o período da pandemia. No Instagram, os vídeos da campanha, veiculada sob forma de anúncio, têm sido expressivamente comentados, sobretudo, com críticas contundentes ao governo no que concerne à desigualdade de acesso à conexão e falta de infraestrutura de grande parte dos estudantes para a manutenção das

---

14 “El otro debe hablar, debe decir su palabra. No debe ser "apropiado y dicho" por el que domina. El otro (...) debe tener el derecho de dar nombre a la realidad y decidir sobre su organización y transformación”.



atividades em casa. Na propaganda, a representação dos estudantes se dá em três categorias: jovens (estudantes do ensino médio); negros e pardos, classe média baixa ou baixa (DE).

De acordo com o censo da educação básica - Bahia (2019), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mais de 87% dos alunos do ensino médio estão matriculados em escolas públicas da rede estadual. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a rede municipal apresentou 79,2% das matrículas, e, para os anos finais, 71,1%, seguida pela rede estadual com 15,3%. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de nível fundamental, cerca de 88% das matrículas estão na rede municipal, seguida pela rede estadual, com pouco mais de 10%. Na EJA de nível médio, a rede estadual concentra mais de 95% das matrículas, seguida da rede privada com 3,6%. Os números apontam que as escolas públicas recebem de forma expressiva os estudantes baianos, mas esses índices não são exclusivos da Bahia, a escola pública é presente e significativa em todo o território nacional. Com efeito, é o lugar de congregação das maiorias no que diz respeito à educação formal. Daí a pertinência de pensar a escola pública como lugar oportuno para a produção de narrativas midiáticas estudantis, a fim de oferecer a esse grupo a possibilidade de experienciarem exercícios criativos de comunicação e cidadania. No entanto, quem são essas maiorias?

A publicação “Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?” elaborado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), coordenado por Abramovay e Castro (2015), trata-se de uma compilação de pesquisas (quantitativa e qualitativa) com a finalidade de suprir demandas pertinentes ao programa de estudos sobre Políticas para a Juventude, especificamente, para o campo da educação. A obra apresenta elementos estatísticos importantes que contribuem para o delineamento do perfil de estudantes de escolas públicas, uma vez que o universo da pesquisa teve como referente: alunos entre 15 e 29 anos de idade, matriculados no ensino médio (EM), na EJA - Educação de Jovens e Adultos /médio (redes estadual e municipal) e Projovem Urbano (PJU) - Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

Na apresentação do documento, duas características são, imediatamente, apontadas: “população jovem, a maioria em estratos de baixa renda” (Abramovay e Castro, 2015, p. 15). Os dados elencados na publicação revelam preponderância de estudantes que se autodeclararam pretos e pardos, cerca de 65%. Quanto à faixa etária, a pesquisa demonstrou uma concentração de 65,5% de matriculados com idade entre 15 e 18 anos, enquanto que os estudantes acima dos 19 anos apareceram em maior proporção no PJU e EJA, notadamente por serem modalidades direcionadas a

estudantes excluídos dos processos de escolarização por diferentes razões, exemplos: evasão, dificuldade de acesso à educação, distorção idade/série.

Quanto às condições de estudo e trabalho, cerca de 30% dos estudantes do ensino médio estudam e trabalham, quase 10% estuda e faz “bicos” (serviços esporádicos) e uma média de 15% estuda e já trabalhou. No que se refere à jornada de trabalho, cerca de 25% desta parcela, trabalha 4 horas diárias. Quanto ao nível de instrução dos pais dos estudantes do ensino médio, menos de 20% acessaram o nível superior, número similar no que diz respeito às mães. A fim de compreender aspectos de ordem subjetiva, a pesquisa também seguiu dispositivos metodológicos como grupos focais, nesse sentido, as narrativas entregues pelos estudantes não contradizem os números:

Também se verifica que os jovens participantes dos grupos focais apresentam uma distribuição sociodemográfica parecida, sem singularidades regionais, em relação à autoinscrição racial, com predomínio dos que se nomearam pardos, negros e morenos; religião, a maioria declarando-se católico, evangélico ou cristão e, quanto à profissão dos pais, relacionadas a serviços pessoais, serviços de consumo, comércio e trabalhos braçais, com forte presença de ocupações do setor informal. Somente em dois ou três grupos focais registraram-se jovens cujos pais tinham uma profissão de nível superior: professoras e um advogado (Abramovay, Waiselfisz e Castro, 2015, p. 59).

Diante dos indicativos apresentados, é possível identificar um retrato do estudante da escola pública. Jovens, em sua maioria, pretos e pardos, cujos pais e mães atuam em frentes de trabalho que não asseguram estabilidade empregatícia, e, conseqüentemente, financeira. A somatória dos estudantes de ensino médio que trabalham, de forma fixa ou informal, ou já trabalharam aponta para um reflexo da situação econômica de suas famílias, logo, a divisão dos tempos de estudo com o mercado de trabalho pode representar uma exigência para muitos que precisam colaborar com as despesas de seus núcleos familiares.

Complementarmente, o Inse (Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica, Brasil, 2015<sup>15</sup>), construído a partir das respostas dos estudantes aos questionários contextuais do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), revela elementos significativos para a compreensão da realidade dos estudantes das escolas públicas, uma vez que as questões que compõem os indicadores são codificadas a partir do nível de rendimento (bens e finanças) e educacional das famílias. A nota técnica apresentada em 2015 pelo MEC, por meio do INEP, mostra aspectos preocupantes sobre as condições socioeconômicas dos estudantes e das escolas, inclusive as disparidades entre as redes pública e

---

15 A última atualização do Inse se deu em 2021, no entanto, por seguir uma metodologia diferente, a nota técnica publicada em 2023, referente a 2021, alerta: “Por sua vez, embora tenha sido desenvolvido sob essa peculiaridade metodológica, não se levantou evidências empíricas quanto a sua validade para utilização de seus resultados para propósitos diferentes dos de contextualizar as proficiências do Saeb e, muito menos, quanto à aferição de aumento ou diminuição de desigualdade socioeconômica. O uso dos resultados do Inse do Saeb para outras finalidades deve vir acompanhado necessariamente de estudos que apresentem evidências de validade específicas para essas, como recomenda as boas práticas em avaliação e em psicometria”. (p.20) No entanto, os coeficientes de correlação do Inse de 2015 com o de 2019 e, posteriormente, de 2019 com 2021, encontrados são elevados.

privada, uma vez que a pesquisa se baseia no Enem, que se estende a todos os estudantes do ensino médio, e no Saeb, que em 2015 teve aplicação amostral em escolas particulares.

A descrição do Inse segue uma metodologia hierárquica que situa as escolas por grupos (1 ao 6) e os estudantes por níveis (1 ao 8). As classificações seguem do Inse médio mais baixo para o mais alto. O resultado dessa pesquisa indicou que “as escolas que estão no Grupo 1 possuem mais alunos situados nos níveis mais baixos da escala, ao passo que as que estão no Grupo 6, a concentração deles está nos níveis mais altos” (Brasil, 2015, p. 10). Um dado alarmante é que cerca de 70% dos estudantes de escolas do grupo 1 pertencem ao Nível II de Inse, cuja classificação descritiva aponta que:

os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e até dois quartos para dormir. Não possui máquina de lavar roupa ou computador entre seus bens. A renda familiar mensal é de até 1 salário-mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) sabem ler e escrever tendo ingressado no ensino fundamental, completando ou não o 5º ano de estudo (Brasil, 2015, p. 8).

Quanto às escolas com Inse mais alto (6), somam-se mais de 80% dos estudantes pertencentes aos níveis V (34,58%) e VI (48,07%), um quantitativo expressivo que pode revelar características coerentes com o padrão de vida de estudantes da rede privada, pois o nível VI significa que:

os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, com três ou mais quartos de dormir em suas casas, três ou mais televisores; bens complementares, como uma máquina de lavar roupas e dois ou mais computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, uma TV por assinatura e, um ou dois carros; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; contratam, empregada mensalista; a renda familiar mensal é entre 7 e 20 salários-mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade (Brasil, p. 9)

Ao estabelecermos um comparativo, temos as escolas do grupo I apresentando apenas 1,17% de estudantes de nível 5 e 0,16% de nível 6. Como o Inse das escolas baseia-se no Inse dos estudantes, é possível concluir que as escolas com Inse mais elevados possivelmente pertençam à rede privada.

Para finalizar a construção desse perfil, é fundamental atualizar dados referentes ao consumo de tecnologias e, principalmente, acesso à internet. De acordo com a pesquisa TIC Domicílios 2019, publicada em maio de 2020, um quarto dos brasileiros seguem desconectados, porém, entre 2015 e 2019, houve um crescimento de 27% de usuários referentes às classes DE. Os celulares são os dispositivos mais utilizados para acesso à internet: 58% dos brasileiros fazem uso da rede exclusivamente pelo smartphone, cerca de 85% desse percentual concentra-se nas classes DE. A pesquisa também apontou que o uso exclusivo do celular é predominante entre a população preta e

parda. As classes com índices socioeconômicos mais baixos não possuem computador como um bem elementar. Os números indicam que 44% dos domicílios da classe C e apenas 14% dos domicílios das classes DE possuem computador, frente à 95% dos domicílios da classe A. Embora haja uma discrepância alarmante quanto aos padrões de acesso à infraestrutura tecnológica entre as classes AB e DE, e uma carência que incide ainda mais criticamente sobre a região Nordeste, os resultados do último levantamento do Cetic revelaram avanços quanto ao acesso à conexão domiciliar para as classes DE, com aumento de 20% entre 2015 e 2019, chegando a 50%.

Os indicadores e pesquisas mencionadas ratificam as desigualdades sociais que estratificam a população brasileira. Nesse quadro, portanto, temos os estudantes das redes públicas perfilados por demarcações socioeconômicas e raciais claras. Os percentuais supracitados contribuem para ratificar os alunos das escolas públicas como sujeitos socialmente marginalizados, cujos direitos têm sido historicamente violados. Interpelados por realidades de carência, apresentam-se, majoritariamente, desassistidos por políticas públicas de reparação. Portanto, grupos que precisam ser visibilizados, que necessitam falar por si mesmos, narrarem as suas próprias versões do presente.

#### **4.6 Produção e consumo narrativo**

Com as tecnologias digitais, exercícios de produção e consumo seguem em paralelo, sem que um prescindia, necessariamente, o outro. Nas redes, esse comportamento *prosumidor* (Tofler, 1980; Aparici, 2018) é verificável e impulsionado pelas próprias dinâmicas interativas das plataformas de redes sociais e aplicativos. Se antes, apenas comunicólogos utilizavam com propriedade termos como - edição, cenas, corte, filtro, ao vivo e layout, por exemplo; hoje, tal vocabulário integra nossas experiências de sociabilidade dentro e fora das redes, basta que tenhamos, às mãos, um *smartphone*.

A potencialidade dos celulares inteligentes dinamizou a comunicação e descentralizou a produção midiática. O dispositivo que agrega potencialidades de um computador, rádio e/ou TV, é também uma ilha de produção móvel, definida por suas múltiplas possibilidades de gravação, edição e publicização. No Brasil, o *smartphone* é o principal dispositivo pelo qual as pessoas acessam a internet e sua popularização não excluiu as classes DE; cerca de 85% dos indivíduos desse grupo acessa a rede exclusivamente pelo telefone móvel (CETIC, 2019<sup>16</sup>). Esses dados

---

16 Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/noticia/tres-em-cada-quatro-brasileiros-ja-utilizam-a-internet-aponta-pesquisa-tic-domicilios-2019/>

contribuem para referendar a ampliação significativa de consumo, produção e compartilhamento de bens culturais - músicas, vídeos, filmes e imagens.

O estudante protagonista da propaganda do Governo da Bahia, mencionado no tópico anterior, é um referente oportuno para identificarmos como se estabelecem as produções e consumos das narrativas midiáticas nos ambientes digitais e como podem estabelecer formas emergentes de participação na internet. O exemplo é apropriado por referir-se a um estudante de escola pública, negro, morador da periferia e que utiliza o seu telefone celular para produzir conteúdo sobre si, promover projetos pessoais e dialogar com os seus grupos identitários. As juventudes têm se apropriado desses espaços para contarem seus cotidianos, divulgarem seus talentos musicais, literários, para compartilharem múltiplos roteiros narrativos, e, nesse processo, acompanharem/seguirem seus pares.

O jovem, por sua vez, tem deixado de ser apenas o alvo, a recepção, o consumidor, e passado a agir como realizador, processador, criador de produtos midiáticos (principalmente, conteúdos na hipermídia), configurando um exemplo de diversidade. (Hergesel, 2019, posição 948-950)

O cenário contemporâneo ambientado pelas redes digitais é múltiplo em suas possibilidades de narrar, nesse sentido, novas dinâmicas culturais movimentam e geram sociabilidades diversas, tanto de produção quanto de consumo. Conectados, muitos jovens têm construído redes de fãs/seguidores em torno de seus conteúdos, geralmente direcionados a públicos específicos, angariando, inclusive, remuneração financeira, a exemplo dos *youtubers* e *instagrammers*. (Massarolo e Padovani, 2019, p. 43)

A linguagem hipermidiática das redes potencializou o hibridismo entre interação, produção e consumo, daí o termo *prosumer* ter sido tão rapidamente apropriado, *a priori*, pela publicidade e marketing empresarial, e, seguidamente, por pesquisadores de outras áreas, dentre elas, educação e comunicação. Cunhado por Alvin Tofler, na década de 1980, o conceito foi desenvolvido a partir do cenário pós-industrial, onde a informação passou a balizar o consumo. Se, até então, o consumidor não dotava de possibilidades de interação com os produtores, e suas relações e padrões de consumo estabeleciam-se de forma verticalizada, após o digital, os consumidores puderam interferir, dialogar e estabelecer critérios de consumo fundamentados nas diversas informações sobre o produto almejado.

Com as novas possibilidades de compartilhamento, colaboração, produção de conteúdo e narrativas múltiplas e híbridas, os prossumidores, no atual contexto transmidiático, passaram a ser adjetivados como os “sujeitos que, em maior ou menor medida, produzem ou contribuem para os conteúdos de mídia circularem nas redes sociais” (Scolari, 2018, p. 131). Para além dos

conglomerados de mídia e entretenimento, as narrativas transmídias têm se ramificado pelas diversas plataformas de redes sociais, atraindo para esses ambientes perfis variados – sujeitos comuns, amadores, profissionais, empresas, veículos de mídia tradicionais; estabelecendo nesses espaços intercâmbios variados de interação, produção e consumo. Para cada plataforma, as narrativas atendem às especificidades que lhes são inerentes, e, em grande medida, são impulsionadas pelas próprias dinâmicas capitais de retroalimentação desses ambientes.

Essas plataformas disponibilizam recursos que viabilizam e fomentam a produção e publicização narrativa. A variedade de possibilidades de edição e formatos têm estimulado, significativamente, o volume de postagens e consumo de narrativas audiovisuais na internet. As temáticas vão desde conteúdos políticos a esquetes de humor. Algumas plataformas oferecem, inclusive, bases pré-prontas de clipes curtos. A produção e circulação dessas narrativas, com gêneros e formatos variados, têm oportunizado, principalmente aos jovens, a possibilidade de divulgarem suas produções audiovisuais e, em grande medida, produzirem e expressarem suas culturas.

Do ponto de vista da Cultura, o jovem deixou de ser apenas um consumidor – ou coprodutor (...) da linguagem audiovisual e passou a ser realizador de narrativas do gênero, quebrando o senso comum de que apenas cineastas especializados e com titulação são capazes de produzir uma obra com conteúdo, criatividade e qualidade, caracterizando um novo estilo na cultura juvenil (Hergesel, 2019, 1256-1260).

Embora essa potencial horizontalização de produção e consumo aponte, a princípio, para a democratização cultural desses espaços, é imperativo destacar que demarcadores socioeconômicos interferem diretamente nos padrões de consumo. Para acessar filmes, séries e documentários, por exemplo, quem são os que têm conexão de qualidade para assisti-los *online* ou fazer *download*? Quem pode pagar para acessar as plataformas de *streaming* de vídeo e possui interfaces como *tablets*, televisor inteligente e computadores? De acordo com a pesquisa TIC- domicílios (CETIC, 2019), apenas um terço dos indivíduos da classe B paga para assistir filmes e séries na internet; realidade ainda menos comum entre as classes C e DE. Os índices também são decrescentes entre as classes A e DE quanto ao consumo de filmes, séries, programas de TV e outros vídeos pela internet; assim como postagem de conteúdos próprios (vídeos e imagens).

O consumo de narrativas audiovisuais na internet efetiva-se, no Brasil, principalmente, através de aplicativos de vídeos, mensagens instantâneas e redes sociais, dado que pode estar diretamente atrelado às disparidades de acesso à conexão entre os grupos sociais. Nessa esteira, torna-se imperativa a necessidade de ponderarmos sobre o consumo e as produções narrativas nos ambientes digitais a partir desses demarcadores, inclusive, para conjecturarmos possíveis formas de participação democrática e visibilização desse cenário.

Quando os meios de comunicação de massa, sobretudo rádio e televisão, ainda concentravam as grandes audiências, Canclini (1997) já se empenhava em buscar um marco conceitual que considerasse o consumo cultural como configurador de uma dimensão da cidadania. Partindo da concepção de consumo como sendo “o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e o uso dos produtos” (Canclini, 1997, p.53), ele buscou “repensar a cidadania em conexão com o consumo e como estratégia política” (*ibidem*, p. 24). Segundo o autor, com a degradação e descrença nas instituições políticas e representativas, outras formas de participação, transcendentemente à abordagem político-jurídica, se fortalecem; daí a necessidade de se considerar as mudanças socioculturais e as transformações que interpelam os cidadãos.

Nesse sentido, embora a presença do *smartphone* seja expressiva nas camadas mais populares, como revelam os últimos dados da CETIC, é imprescindível garantir também qualidade nas possibilidades de acesso e participação nos ambientes de rede. Ser cidadão no presente século, implica, segundo Martín-Barbero (2014), “o direito a participar crítica e criativamente na comunicação cidadã” (p. 57), e disso dependem a democratização dos espaços midiáticos e o acesso às novas aprendizagens, a saber, leituras e grafias por meio das múltiplas e novas linguagens. Daí a nossa defesa em propor uma via de conexão entre escola pública e comunicação pública, como forma importante de ampliar possibilidades do exercício do direito à comunicação, alcançando esses estudantes ao patamar de *emirec* (Aparici e García-Marín, 2018).

#### 4.7 Estudantes *emirec* e o direito à comunicação

Embora pareçam conceitos similares, “*emirec* y *prosumidor* no evocan la misma realidad” (Aparici e García-Marín, 2018, p. 72). Pensado por Cloutier, na década de 70, o conceito necessita ser refletido à luz das possibilidades que as tecnologias digitais proporcionam. No entanto, grosso modo, o *emirec* é o consumidor que produz e produtor que consome; a diferença proeminente está nas bases onde cada conceito é estruturado. Diferente do *prosumer*, que surge uma década depois, e ganha relevância conceitual pós convergência midiática (Jenkins, 2008), sobretudo, atrelado ao mercado do entretenimento transmidiático, o *emirec* implica um comunicar comprometido com propósitos políticos.

Por un lado, Jean Cloutier define su teoría del *emirec* que se centra en la comunicación, la interacción y la creación en todos los campos. Por otro, Alvin Toffler enuncia por primera vez su teoría del *prosumidor*, de raíz eminentemente económica y centrada en el mercado (...). (Aparici e García-Marín, 2018, p. 72)

O *emirec* é, portanto, um conceito propositivo e coerente às discussões desenvolvidas por esta pesquisa, principalmente por adjetivar implicações dialógicas com objetivos democráticos e políticos. Embora as plataformas de redes digitais proporcionem aparentemente uma

horizontalização narrativa, é válido lembrar que as grandes empresas de plataformas digitais privatizaram a comunicação na internet (Srniczek, 2019; Morozov, 2018), por essa razão, toda a interação e produção realizada nesses espaços, ainda que tenham finalidades de ampliar debates caros à democracia, encontra-se atravessada pela monetização dos dados. Políticas de engajamento (alto índice de interação nas postagens em redes sociais digitais) e a conexão entre os produtores de conteúdo e seus seguidores é que dão relevo às suas mensagens/conteúdos/narrativas e não exatamente o que elas dizem. Por essa razão, é muito comum que *youtubers*, *instagramers* e *podcasters* sejam impulsionados por grandes marcas e recebam destaque progressivo nas redes, conhecidos nesses espaços como influenciadores digitais (Gomes *et. al*, 2019; Karhawi, 2017).

O *emirec* aproxima-se da proposta que defendemos: do estudante que tem assegurado por direito o acesso a espaços midiáticos públicos para o exercício do direito à comunicação. Uma comunicação produzida a partir de sua realidade, subsidiada por outro espaço que lhe é de direito, a escola. Esse elo ‘escola pública-comunicação pública’ tem um potencial importante de fomentar a produção e visibilização de narrativas preteridas pela agenda midiática hegemônica e que, em grande medida, pulverizam-se nas plataformas de rede e/ou não superam as barreiras algorítmicas. Isso não significa que o *emirec* não possa/deva estar também nesses ambientes, no entanto, é imprescindível que a porta de acesso à comunicação pública (isso inclui plataformas digitais) esteja aberta para que narrativas plurais e estudantis tenham um lugar assegurado.

Existe risco de que haja uma reprodução das narrativas dominantes por conta desse consumo cultural que lhe é historicamente inerente? Sim. Por isso, o espaço de visibilização não deve estar dissociado do espaço de produção estratégica, nesse caso, do espaço escolar. Subrepresentados na mídia hegemônica, os estudantes da escola pública precisam apresentar seus conflitos, realidades e pluralidades, além de serem estimulados a "para questionar as narrativas fabricadas "para eles" por estranhos, para quebrar as narrativas da hegemonia do mercado e das identidades de consumo. E isso começa na sala de aula, como um espaço pedagógico híbrido" (Huergo, 1997, p. 80, tradução própria).

O Estatuto da Juventude<sup>17</sup> (Brasil, 2013) dedica a seção VII às garantias ao Direito à comunicação e à liberdade de expressão. As juventudes<sup>18</sup>, principalmente das escolas públicas,

---

17 Capítulo 1, Artigo 1, § 1º - Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

18 O termo é abordado em sua forma plural, em razão de toda a complexidade que a categoria aporta, com a intenção de marcar a diversidade de identidades e especificidades dos sujeitos e seus contextos, considerando questões referentes às desigualdades sociais, econômicas e regionais. É também o conceito mais próximo desta pesquisa, uma vez que as questões sociais que afetam a permanência dos estudantes na escola, ocasionando implicações como evasão e distorção idade-série, tornam incoerente para este trabalho a demarcação conceitual por faixa etária, ainda que apreciemos a importância do estatuto da juventude (Lei Nº12. 852, de 5 de agosto de 2013) e reconheçamos conjuntamente e, principalmente, o jovem como um sujeito de direitos.



carentes de acesso aos mais diversos espaços culturais e públicos para expressarem, produzirem e divulgarem suas narrativas, precisam ter asseguradas o que propõe o estatuto nos artigos 26 e 27:

Art. 26. O jovem tem direito à comunicação e à livre expressão, à produção de conteúdo, individual e colaborativo, e ao acesso às tecnologias de informação e comunicação.

Art. 27. A ação do poder público na efetivação do direito do jovem à comunicação e à liberdade de expressão contempla a adoção das seguintes medidas: I - incentivar programas educativos e culturais voltados para os jovens nas emissoras de rádio e televisão e nos demais meios de comunicação de massa; II - promover a inclusão digital dos jovens, por meio do acesso às novas tecnologias de informação e comunicação; III - promover as redes e plataformas de comunicação dos jovens, considerando a acessibilidade para os jovens com deficiência; IV - incentivar a criação e manutenção de equipamentos públicos voltados para a promoção do direito do jovem à comunicação; e V - garantir a acessibilidade à comunicação por meio de tecnologias assistivas e adaptações razoáveis para os jovens com deficiência.

Pensar as narrativas midiáticas estudantis como possibilidades de exercício e promoção do direito à comunicação é apontar uma via concreta e possível quanto ao que indicam os incisos I e IV do artigo 27. Ainda que a comunicação pública seja cercada de problematizações (interferência estatal, baixa audiência, dentre outros), é dever do Estado garantir esses espaços e criar os mecanismos necessários para fomentá-los, consolidá-los, por esta razão acreditamos nessa ponte entre a escola e os meios (questão-chave discutida no capítulo seguinte).

As plataformas de rede, a exemplo da TV Anísio Teixeira e a TVE – TV Educativa da Bahia, são espaços públicos importantes que precisam ser ocupados por narrativas midiáticas estudantis, que precisam propor às escolas diálogos de formação (como já o fazem o Instituto Anísio Teixeira), fomento e visibilização das produções. Esse elo entre tais instituições públicas podem contribuir significativamente para o incentivo aos programas educativos nos meios de comunicação de massa e plataformas de rede.

Embora as redes sociais digitais estejam facilmente ao alcance dos estudantes, em grande medida, elas pulverizam as narrativas individuais de usuários com poucos contatos/seguidores, além de gerar apropriação, perfilação e mercantilização dos dados. Monitorados por empresas e arquiteturas algorítmicas opacas, esses sujeitos estão, de acordo com Aparici e García-Marín (2018), alienados aos ditames do mercado.

Nas plataformas digitais e nas redes sociais, os utilizadores criam e reproduzem constantemente conteúdos e perfis com dados (...). Neste modelo, todas as actividades em linha são armazenadas, avaliadas e mercantilizadas (...) O prosumidor digital não é, portanto, um indivíduo capacitado, mas alienado através da conversão do trabalho remunerado necessário para o mercado em trabalho não remunerado (...) (p. 73, tradução própria)

Dessa forma, o *prosumer* nos meios digitais plataformizados, não protagoniza uma comunicação horizontal e, ainda para esses autores, modificam muito pouco a estrutura

---

unidirecional e hierárquica, elementos de crítica aos meios de massa tradicionais. Por isso mesmo, nossa perspectiva com este trabalho, é seguir uma linha que proponha o fortalecimento das instituições públicas; a ocupação desses espaços por narrativas plurais produzidas e/ou protagonizadas por estudantes de escolas públicas, uma vez que essas recebem as maiorias periféricas, a fim de que eles possam exercer o direito à comunicação, serem reconhecidos como sujeitos políticos, partícipes do processo e da construção da agenda midiática como um ato democrático. Pautar a mídia pública com suas presenças, seus potenciais e grafias criativas, seus lugares de formação, suas escolas, realidades e culturas.

Em tempos de tantos ataques à democracia brasileira, é necessário refletir/agir sobre a violação de direitos e projetar possibilidades para que esses sejam assegurados e assistidos. A construção de uma mídia democrática (antirracista, anticapacitista, anti-LGBTfóbica, plural, livre) deve passar, necessariamente, pelas maiorias invisibilizadas. Nesse sentido, a escola pública, espaço onde a pluralidade desses sujeitos/narradores socialmente preteridos, se faz presente, precisa colaborar para a emancipação dos estudantes para o ato da palavra e, então, estabelecer vínculos com a comunicação pública, para que essa palavra seja escutada. As narrativas midiáticas estudantis são uma forma importante de dizer, de ocupar e de se estabelecer um caminho possível de promoção e exercício ao direito à comunicação.

A construção de todo esse capítulo se deu durante a segunda onda da pandemia no Brasil. Ao acompanhar a mídia comercial e pública, nós, pesquisadora e orientador, identificamos infimamente a aparição de estudantes e professores nos telejornais. As desigualdades sociais desnudadas pelo contexto pandêmico impediram que estudantes de escolas públicas pudessem prosseguir com atividades remotas ao longo de 2020 e, em 2021, as soluções capitaneadas por empresas de tecnologia em parceria com o estado, dominaram o cenário (Pretto, Bonilla e Sena, 2020).

Diante disso, quão relevante seria se a TVE da Bahia, foco dessa pesquisa, tivesse esse espaço que defendemos neste trabalho, dedicado às narrativas midiáticas estudantis; muito mais que aulas e conteúdos da educação formal, estaríamos ouvindo e conhecendo diversas perspectivas sobre a atual crise sanitária a partir das narrativas estudantis. Teríamos a oportunidade de compreender os efeitos da pandemia pelo roteiro construído pelo/ou com o auxílio do estudante que teve sua escola fechada, que não possui qualidade de conexão para se comunicar frequentemente com seus professores e colegas, que perdeu a alimentação fornecida durante seu turno de aula, que está dividindo o celular com outros membros da família. Quantas realidades não seriam visibilizadas e quantas histórias não seriam contadas? Quantas possibilidades de transformação não poderiam ter sido provocadas/acionadas a partir dessa comunicação? Mais uma vez, o acesso a

espaços públicos de comunicação como garantia de um direito humano se fez necessário. Embora as redes sociais digitais estejam sendo utilizadas intensa e extensivamente, os meios de comunicação pública precisam servir à sociedade e criar os caminhos multimidiáticos necessários para que todos possam ter a garantia de uma comunicação plural, livre e democrática.

## 5 - EDUCAÇÃO E OUTROS PLURAIS

*Tudo que os livros me ensinassem  
os espinheiros já me ensinaram.  
Tudo que nos livros  
eu aprendesse  
nas fontes eu aprendera.  
O saber não vem das fontes?  
Manoel de Barros*

Desde que comecei a me enveredar pela pesquisa na interface entre educação e comunicação tenho percebido as complexidades inerentes às defasagens do sistema escolar, não me refiro apenas às críticas ouvidas comumente por estudantes, pais, professores, amigas, mas aos diversos debates levantados por pesquisadores que se lançaram a compreender esse campo em sua relação com o espaço escolar. É como se todos estivessem ávidos por uma resposta, uma solução para que a escola faça sentido e cumpra o seu papel quanto à educação formal e social. Talvez, nosso problema esteja exatamente aqui: na busca por uma resposta, uma solução e não por respostas e soluções, no plural e plurais, assim como são os sujeitos, as realidades, as culturas, as sociedades; acessar as fontes, que são muitas e múltiplas.

Paulo Freire buscou seus métodos e pedagogias a partir de experiências situadas. Ao atentar e entender determinada realidade, atuou a partir dela. Talvez, mais uma vez uso o talvez, a resposta que queremos esteja situada no nosso próprio espaço, nos sujeitos com quem temos nos relacionado e nos comunicado. Então, ao me deparar pela primeira vez com o termo/conceito *Educações*<sup>19</sup>, na capa do livro do professor Nelson De Luca Pretto (2017) – *Educações, culturas e Hackers* – e mesmo antes de lê-lo, esse plural tenha feito tanto sentido para mim.

Diante de realidades tão diferentes: territoriais, econômicas, culturais, de formação docente, de composição discente, pensar em educação no singular é não só restrito, mas contraproducente. Se numa mesma cidade, duas escolas de bairros diferentes podem nos apresentar uma série de contrastes, imaginem pensar um modelo de escola que atenda a todas as realidades de uma determinada sociedade? Isso não significa, no entanto, que não possa haver uma unicidade de princípios que subsidiem as educações fomentadas nos diferentes solos educativos. Por isso, para pensar nesses princípios, convocamos a palavra-chave: *Culturas* - no plural. *Educações* e *culturas*, imbricadas como um amálgama, cuja fusão se estabelece por um terceiro elo elementar, a comunicação. Os três não se separam, são uno. E aqui, convoco a um trecho de uma bela conversa

---

<sup>19</sup> No livro “O que é educação”, primeira edição datada de 1981, Carlos Rodrigues Brandão utiliza o termo *Educações* para referir-se à multiplicidade de formas de aprender e ensinar. “Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? *Educações*” (2007, p.8).

que tive com José Araripe, em sua residência. Sua visão ampla nos coloca diante de um panorama relevante para entendermos como essa concepção cartesiana sobre a cultura afeta nossas abordagens conceituais, sociais, materializando-se também em políticas públicas governamentais que, de forma circular e problemática, reverberam em nossas formulações para a educação formal. Ele fez a seguinte elucidação:



**Araripe Júnior**

Ao não entender o que é cultura - porque a maioria das pessoas não sabe, nem na academia, acham que cultura é arte - cultura é o terreno onde você planta as bases da sociedade. Não tem nada a ver com arte. A arte acontece sobre a cultura, você tem cultura e ali acontecem várias coisas. É como o menino que quer ser artista, aí o pai dá logo um tapão e diz que isso não serve para nada. Então, aquela repressão social, desde cedo, para impedir que as pessoas sigam a arte, vai refletir no setor governamental, que não entende o que é cultura. Um estado como a Bahia, em que todo mundo está ligado, de alguma forma, à cultura, sejam às culturas ancestrais, às culturas das diversas regiões - do mar, do recôncavo - que envolve muitas coisas, não só arte: o design, a comida, envolve até a indústria. Então, falta aquilo que Gilberto Gil defende: todos os Ministérios precisariam ser da cultura. Essas pessoas que se alternam no governo não entendem isso. Todas as secretarias da Bahia deveriam ser da Secretaria da Cultura, e a Secretaria da Cultura não poderia ser jamais Secretaria da Cultura, tinha que ser Secretaria das Culturas, e entender que os Estados têm vocação para a cultura e aquilo ali é o conteúdo intangível, é produção de conteúdo, conteúdo simbólico, que hoje é o conteúdo mais importante da sociedade, no mundo inteiro, a que mais vale dinheiro.

Araripe Júnior também aponta para o plural – Secretaria das Culturas. Lidar com o plural não é tão simples quanto parece. Não é uma forma de generalizar o conceito abarcando todas as complexidades com leviandade. Ao contrário, é enfrentar os desafios da complexidade e o que, de fato, é imanente ao homem e àquilo que ele produz, culturas - culturas educacionais, comunicacionais, artísticas, dentre outras - plurais esses que, exigirão observações acuradas e contextualizadas, sobretudo quando o centro da investigação for a escola, um espaço de tantas interpelações políticas, geográficas, culturais, governamentais, de disputas ideológicas e econômicas, com tantas responsabilidades e problemáticas. Seguimos o pressuposto, que é também um ideal, de que escola não é fábrica, é artesanato, maiêutica. O método socrático de dar à luz ao conhecimento, a partir de cada sujeito, é um desafio, sobretudo, dentro dos parâmetros modernos de sociedade e escolarização. Quando pensamos na realidade da educação pública, majoritária no Brasil, essa complexidade se potencializa, pois não se pode perder de vista que esses sujeitos (estudantes) são crianças, adolescentes e jovens que, em sua maioria, chegam à escola sem o café da manhã. O direito e a obrigatoriedade de estarem na escola não são acompanhados de assistências básicas, ou seja, os problemas sociais que os afetam impõem-lhes a missão de fazerem uma leitura se si e de seus contextos, mediante perspectiva histórica e sociopolítica, e, então, somente após essa reflexão, da qual a escola e o estado não podem se eximir, entenderem-se como cidadãos, aptos a

participar da construção do conhecimento e compreendê-lo de forma holística e crítica, a fim de produzir uma consciência capaz de conduzi-los à práxis. “No processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas” (Freire, 1977, p.27).

As problemáticas que envolvem o ambiente escolar público têm dimensões tão variadas, desde as elementares às mais complexas e estruturais, que não poderíamos iniciar uma discussão sobre o fazer pedagógico, sem situar tal realidade. O conceito de educações que embasa a produção desta tese situa-se nesse emaranhado complexo de atravessamentos que afetam as comunidades escolares, e, por isso mesmo, nos impulsiona a pensar pedagogias, também no plural, como formas críticas e criativas de despertar no estudante o desejo de produzir conhecimento e emancipar-se, como sujeito social, a partir dele. Pedagogias essas, fundamentadas na pedagogia crítica, cujas abordagens opõem-se às intervenções do capital na formulação de políticas públicas educacionais verticalizadas - que insistem em converter o conhecimento e as aprendizagens em índices, números e rankings; às concepções pedagógicas racionalistas; à transformação dos professores em executores de tarefas, cujas práticas redundam em pedagogias de base conteudista, hierárquica e, por vezes, autoritária. A essa transferência de conteúdo, Freire (1997) denomina de extensão e argumenta que neste termo “está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista.” (p. 26) As pedagogias que delineamos nesta pesquisa, fundamentada na perspectiva crítica de Paulo Freire, coadunam e acrescentam às Educações - conceito que amplia as formas com que o sujeito protagoniza as suas aprendizagens.

Educações é um conceito cuja maiêutica está atrelada intrinsecamente ao contexto, à época, às mudanças e características sociais de cada período e lugar, focaliza o sujeito e suas experiências de leitura e escrita no (e do) mundo. No tempo presente, portanto, consideramos relevante as mudanças tecnológicas que radicalizaram nossas sociabilidades. Assim, no conceito de educações, defendido por Nelson Pretto e o Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias, é imperativa a apropriação das novas linguagens para compreender e dialogar no idioma equivalente ao mundo midiático; não assistir aos seus processos criticando-o teoricamente, apenas, mas portando-se como sujeito que mantém relação com o seu tempo, participando e transformando-o.

Giorgio Agamben (2009), a fim de ilustrar o indivíduo contemporâneo, a partir da poesia “O século”, de Osip Mandel'stam, infere que contemporâneo é aquele que dedica seu tempo de vida à sua era, que mantém a visão alerta não só para o que é aparente, mas para o que lhe afeta implicitamente: “Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém

do seu tempo” (p. 63/64). A educação precisa, portanto, ser as mãos que desvendam os olhos para formar sujeitos que não somente leem, mas se comprometem com o seu tempo presente, sem negligenciar os rastros do passado histórico que embrionam sua contemporaneidade.

Isso significa que o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de "citá-la" segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. É como se aquela invisível luz, que é o escuro do presente, projetasse a sua sombra sobre o passado, e este, tocado por esse facho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas do agora (*ibidem*, 2009, p. 72).

Esta capacidade de responder às trevas do presente contradiz as pedagogias centradas na relação vertical educador-educando, na concepção de escola que se restringe à transferência de conteúdos. Freire (1967), ao escrever sobre sua concepção de educação para a prática da liberdade, renunciou Agamben, ao apontar para a necessidade de “uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço”. (p. 100) Responder às trevas, portanto, significa interagir com e sobre o seu tempo, e acrescentamos: produzindo e construindo novas educações e culturas, a partir da assunção das linguagens disponíveis e acessíveis.

Sobre esse passado histórico que incide sobre a concepção de escola que temos hoje, Felipe Serpa (2011) esquadrinhou muito bem. Segundo ele, a Modernidade subjugou os processos educativos ao âmbito da cultura nacional, dedicados a fortalecer o território nacional, excluindo culturas locais e regionais. Em favor do nacionalismo, o projeto de “escola única” é forjada para formar os indivíduos para a nação, e não para os seus lugares. “A escola única desconstruiu esses lugares em favor da construção de um novo lugar, o território nacional, com uma nova identidade, uma nova história e uma nova rede de relações” (Serpa, 2011, p.149). Consequentemente, nasce também a concepção de ciência universal. “Foi o conhecimento científico, modo eficiente de manipular a natureza, que se constituiu na grande narrativa que legitimou a concepção do universal e desqualificou o conhecimento local e regional” (*ibidem*). Felipe Serpa é contundente e sua defesa é também a nossa: “o processo educativo que tenha como centralidade a aprendizagem está necessariamente vinculado à cultura do aprendiz” (*ibidem*, p. 153).

Nesse sentido, educações é a resposta mais coerente para fundamentar processos educativos que priorizem o sujeito, suas culturas, contexto e compromisso de transformação de suas realidades. Por esse motivo e, consequentemente, a educação é, hoje, um campo de disputa, como bem diz Serpa, uma arena de conflitos, e a interferência dos Reformadores Empresariais da educação denotam com exatidão essa guerra simbólica pela posse de concepções curriculares educacionais. Estes, segundo Freitas (2012), têm provocado o desmantelamento da educação pública a partir de

ideais tecnicistas, meritocráticos e privatistas, com fins de fortalecer os propósitos de sua coalizão - formada por grandes empresas de tecnologias, de mídias, políticos, fundações e institutos - em confronto direto com os educadores e pesquisadores da área. Os Reformadores empresariais da educação podem funcionar como uma versão atualizada da “escola única”, embora as bases desta tenha sido o Estado/Nação, e daqueles a privatização, sob o prisma da homogeneização e em termos mais práticos, eles têm mais semelhanças do que incongruências, por isso, para Bonilla e Picanço (2005), “pensar em novas educações é distinguir tal fenômeno cultural da sólida “escola única”, que vem servindo à consolidação do poder hegemônico” (p. 221). Educações horizontalizadas, situadas, centradas nos sujeitos implica, segundo elas, “ampliar a participação na produção e circulação de conhecimento, considerando seu caráter plural enriquecido pela convivência com o global e seu caráter contextualizado, fundado na cultura local” (*ibidem*).

Retomando a proposta do sujeito contemporâneo, para ler o seu mundo e dialogar com ele, é preciso assumir as linguagens que o circunscrevem. Educações, portanto, refere-se também a ao domínio e acesso linguístico às grafias deste tempo. A escola, *locus* importante (não o único) das educações, deve assumir também o papel de formar novos leitores e escritores, aptos a manejar as tecnologias digitais, para se inscreverem na arena pública como partícipes relevantes e legítimos do processo.

Pensar em outras educações, neste momento contemporâneo, pode ser, por exemplo, pensar na ideia de uma escola 2.0, (...) aquela do partilhamento on line intensivo, pensando numa educação que compreenda as múltiplas possibilidades trazidas pela complexidade. (...) A pensar no labirinto, enquanto uma importante metáfora para os processos educacionais. Pensar, quem sabe, na ideia de uma escola-labirinto, espaço com magníficas possibilidades de caminhos diferenciados, onde o se perder é valorizado, porque possibilita uma enorme diversidade de caminhos e soluções; onde chegar a um lugar é importante, claro, mas sem que isso imponha a perda da riqueza do caminhar, do se perder e do experimentar as inúmeras possibilidades trazidas pelo próprio caminhar (e agora, navegar). Espaço, portanto, da criação e da experimentação (Pretto, 2011, p.109).

Partindo do pressuposto de que as tecnologias digitais têm estruturado nossos modos de ser e estar em sociedade e que a escola tem sido uma instituição questionada em sua relevância, é indispensável ouvir o apelo das juventudes que anseiam por escolas que estejam sintonizadas culturalmente com as demandas de seu tempo. Escolas também contemporâneas, no sentido agambiano. Escolas, como propõe Pretto (2017), que some tudo em busca da construção de outras educações: artes, ciências, saberes, tecnologias, solidariedades, generosidades. Uma escola que não tenha receio de se abrir ao diálogo com o mundo, com os games, os aplicativos, as narrativas audiovisuais e transmidiáticas, ao contrário, que seja um espaço para acompanhar os novos movimentos com criticidade, sendo ela mesma um espaço para criações. Que seja a escola um lugar para receber, examinar, compreender e ampliar as aprendizagens; que seja o ambiente das



referências, da colaboração e socialização. Em tempos de acirradas contestações sobre a instituição escolar, contestações sexagenárias, mas que têm sido retomadas a partir de perspectivas conservadoras, religiosas e neoliberais, (Silva *et. al*, 2022) embasadas em percepções inconsistentes da obra *Sociedade sem Escolas*, de Ivan Illich (1985), e de defesas equivocadas do *homescooling*, nada melhor do que voltar aos postulados de Paulo Freire (2003). Para ele, o fim ou a morte da escola não está em questão, mas sim a exigência de uma escola que “estivesse à altura das novas exigências sociais, históricas”, que não temesse o diálogo com os meios de comunicação, pois, desta maneira, “essa escola se renovaria com a presença desses instrumentos comunicantes que a gente tem aí, e poderia também ajudar até a tarefa dos meios de comunicação” (Freire, 2003, p. 36/37).

Nos interessa, nesse sentido, aprofundar a reflexão sobre a indissociabilidade entre educações, comunicação e culturas. O desafio de pensar no plural, como plurais são os sujeitos e seus territórios, tudo muito singular, e, por isso mesmo, plural, nos compele sublinhar a realidade latino-americana, cujos problemas educacionais e comunicacionais se assemelham nos países que compõem a região dominada, majoritária e historicamente, por espanhóis e portugueses, em função dos efeitos colonizatórios. Por isso, ao tratar dos problemas educacionais e comunicacionais latino-americanos, não podemos deixar de mencionar o tratado que Martín-Barbero (2009) faz em “Dos meios às mediações”, uma travessia minuciosa sobre o processo histórico que forjou a América Latina e pelas lesões sofridas por nossos territórios. Todavia, ao expor as fraturas, ele nos permite compreender nossas culturas territoriais como símbolos de apropriação e resistência. Por isso, começamos, lá na introdução desta tese, com o conceito de Incomunicação, deste mesmo autor. Vamos entender como tal conceito dialoga com a trama que queremos tecer aqui: ao dizer que a história latino-americana é a de um longo e denso processo de incomunicação, Martín-Barbero (2014) destaca onde essa quebra comunicacional acontece: primeiro, “entre os diferentes passados” – a falsa ideia da narrativa única, dos descobrimentos latinos como “fatalidade do destino”, da colonização como salvamento civilizatório de povos nativos, com grandes feitos heroicos e ausência de povo, o que fez com que tais dominados fossem aprisionados e impedidos de escrever sua própria narrativa. “Escrever sua história é, na América Latina, iniciar a destruição dos muros que a impedem de se comunicar com sua memória” (*ibidem*, p. 27); segundo, o desligamento ocorre “com o fazer político das massas” (*ibidem*, p. 28), resultante de um longo período histórico marcado pelos elevados índices de analfabetismo, “inaptidão” para o voto, exclusão social e outras violências simbólicas, onde para se ter acesso aos meios de comunicação, milhões tiveram, inclusive, que abdicar de suas línguas maternas; terceiro, “incomunicação também das elites intelectuais” (*ibidem*,

p. 29) que, ilhadas em sua linguagem acadêmica/exclusiva/institucionalizada permaneceu por muito tempo distante das massas.

Embora essa permanência seja ainda hegemônica, há que se ressaltar movimentos relevantes que têm buscado dialogar e sublinhar epistemologias outras, como as abordagens decoloniais, que buscam pensar a colonialidade como um evento inacabado, ainda operante, (seus expoentes são Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Immanuel Wallerstein, Nelson Maldonado-Torres, Walter D. Mignolo, Ramón Grosfoguel, Aimé Césaire e Frantz Fanon) (Oliveira e Lucini, 2020); que, posteriormente, vão aprofundar estudos a partir de concepções descoloniais, que constituem novas formas de pensar, produzir e valorizar conhecimentos que subvertem a lógica colonialista (Bagetti Zeifert E Agnoletto, 2019); e as epistemologias do Sul, cuja perspectiva epistemológica aborda o sul como um eixo global composto por sociedades marcadas pelas incongruências nocivas do capitalismo, como a colonialidade e o patriarcado, e, por esta razão, propõe um pensar de confronto às tendências eurocêntricas e norte-americanas (Santos, B. de S *et. al*, 2016).

O que propomos neste capítulo é dialogar e tecer entendimentos sobre a simbiose educações, comunicação e culturas, a partir de teorias, entrevistas - com profissionais da comunicação, educadores e estudantes – e análises de narrativas audiovisuais que apresentam importantes perspectivas para o exercício do direito à comunicação, a partir da escola em conexão com a comunicação pública, mediante a defesa de que esses espaços precisam reconhecer suas potências culturais, políticas, oportunizadoras de ações coletivas importantes para a democratização da comunicação.

Jorge A. Huergo (1997) nos faz pensar a realidade dessas interfaces a partir de um discurso convergente ao que estamos a sustentar. Huergo reconhece a cultura como uma das bases desse tripé. Ao se debruçar sobre a tônica Educação/Comunicação, ele ratifica que essas instâncias compõem um território comum. Assim, “significam o reconhecimento do outro na trama dos ‘nós-outros’”. Significa um permanente encontro e reconstrução de significados, de núcleos arquetípicos, de utopias, transitadas por um magma a que chamamos cultura” (p. 17, tradução própria). Segundo ele, Comunicação e Educação precisam compreender a cultura de quatro formas:

como processo/estado em que cada grupo organiza a sua identidade no jogo entre hibridismo e permanência; como processo/estado simbólico de produção e reprodução da sociedade, onde está imbricado no estrutural e, de forma complexa, no social e cultural; como processo/estado de formação do consumo, da hegemonia e da legitimidade, ou da configuração do poder e da política; como processo/estado de dramatização eufemizada do conflito (*ibidem*, p. 18)

Estas formas de compreender a cultura impõem à Comunicação/Educação desvencilhar-se de entraves e armadilhas tecidas nas tramas da espetacularização, da massificação midiática, da globalização e do consumo. E aponta para o desafio e necessidade de considerar as identidades

culturais também como relacionais, interpeladas pelo conflito - processos e permanências, uma vez que o século XXI nos coloca diante de reconfigurações da esfera pública, novas sociabilidades, diferentes tipos de consumos e formas de consumir, hibridações, heterogeneidades, reconhecimentos identitários, todos esses elementos, diz ele: “obrigam-nos a pensar que a "partilha" e o "trazer para fora" vão muito para além (tanto ultrapassando como redefinindo) os limites dos espaços pessoais ou íntimos” (*ibidem*). Isso significa que pensar o coletivo torna-se ainda mais imprescindível, pensar num lugar comum onde todos possam acessar a garantia de seus direitos, dentre eles, o de comunicar e ser comunicado.

Para explicar com clareza a proposição da conexão escola pública - comunicação pública com vias à promoção de exercícios do direito à comunicação, a partir das narrativas midiáticas estudantis, delineamos um desenho, cujos episódios analisados do Programa Intervalo, referentes aos quadros – Cotidiano (Quanta pressão!), Minha Escola, Meu Lugar (Colégio Estadual Ângelo Xavier) e Filmei! (Andarái do passado e do presente e Ainda há esperança – Rios Vida) - estão distribuídos, respectivamente, nos três núcleos que compõem esta tese: PedagogiaS de Produção, PedagogiaS de Apropriação e Consumo Cidadão, NarrativaS por direito.

### **5.1 PedagogiaS de Produção**

Sendo a escola pública o lugar das maiorias invisibilizadas, então que seja ela o lugar das educações, culturas, da produção de narrativas plurais, das múltiplas linguagens. Não um espaço de narrações verticalizadas, das disciplinas fixas, rígidas, mas da experimentação, das aprendizagens para a vida, para os processos coletivos, sociais, políticos, para os saberes contextualizados, para a apreensão da ciência que se apresenta no dia a dia, nas vivências dentro e fora da escola. Pedagogias de produção são, para nós, práticas educativas que estimulam a produção do conhecimento dialogado com as diversas visões da história, os territórios, a memória, os contextos, narrativas que registram, contam, ensinam, traduzem, que têm narradores diversos, que apresentam diferentes paisagens, lugares, versões, abordagens, por meio de múltiplas escritas, olhares e criatividades. Diz respeito a uma escola produtiva, atuante, vibrante, que permite ao estudante comunicar, uma vez que ela se configura como uma instituição moderna consolidada sob a égide da disciplinarização dos corpos, da vigilância hierárquica, coercitiva, das grades delimitativas, das inspeções dos espaços, dos ritos classificatórios, cuja arquitetura física e simbólica forma corpos obedientes e úteis. (Foucault, 1987).

A escola contemporânea representa um panóptico atualizado, cujos olhos dos inspetores estão nas telas que monitoram, pelas câmeras de segurança, os espaços internos das escolas. Nos

deparamos com um modelo neoliberal de educação vigiada, não só por câmeras, mas pelas plataformas digitais, que espionam e controlam dados das unidades de ensino e dos sujeitos que a frequentam, cuja intervenção privatista atingiu expansão exponencial após início da pandemia da Covid-19, colonizando a educação a partir de “soluções” tecnológicas imediatistas, cujos propósitos são obtusos e monetários (Pretto *et. al*, 2021). Para enfrentamento desta situação, muitos educadores e pesquisadores têm se disponibilizado a buscar e publicizar informações sobre a plataformização da educação, promovendo debates sobre seus impactos na educação. A ação é da Iniciativa Educação Aberta, criada em 2017, que se transformou, em 2022, num grupo de pesquisa ativista, registrado no CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), cujo movimento desdobrou-se no Observatório Educação Vigiada ([educacaovigiada.org.br](http://educacaovigiada.org.br)), com o propósito de reunir pesquisadores interessados na temática para contribuir científica e metodologicamente para o ativismo em questão.

A partir dessa progressão de disputas no campo educacional, entendemos que a escola precisa acompanhar os movimentos em seu entorno. Dessa forma, para assumir as pedagogias de produção ela precisa, antes de tudo, posicionar-se como leitora dessa conjuntura opressora que vem se atualizando historicamente, para romper com a manutenção desse *modus operandi*, e, assim, resistir de forma inteligente, articulada e propositiva. Segundo, deve estar comprometida em socializar debates como estes. O compartilhamento de informações referentes ao campo da educação são de interesse de toda a comunidade escolar e assume o lugar do direito de ser comunicado. Assim, assumir as pedagogias de produção, que insistimos em defender, é comprometer-se em despertar seus sujeitos para a necessidade de enfrentamentos essenciais, situados dentro de suas realidades educacionais e escolares. Como? Munidos de informação, os sujeitos escolares, estudantes, professores e gestores podem visibilizar seus debates e embates a partir de narrativas múltiplas, produzidas de dentro para fora. Educações diz respeito à compreensão sistêmica da realidade para atuação a partir dela.

No entanto, para além da complexidade do conceito, temos ainda a complexidade concreta que afeta o dia a dia da escola, da sala de aula, seus professores e estudantes. A escola, com todos os atravessamentos de hierarquias institucionais, tem suas próprias problemáticas de concepção e funcionamento e, por vezes, esses espaços, delimitados por muros físicos e simbólicos, possuem seus próprios mecanismos de violação do direito à comunicação. Desta maneira, compreendemos que a escola dedicada a abrir-se para outras educações deve ser a que permita o contraditório, a liberdade de expressão, que seus sujeitos não tenham medo de falar, criticar, contribuir. Que ela seja o ambiente da escuta, do debate propositivo e respeitoso; que assuma o embate da construção

curricular contextualizada, que seja o ambiente propício à diversidade de manifestações culturais e políticas.



**Renato Lima**

A gente começou falando disso, a escola não pode deixar de existir, que a história seja levada, seja contada e seja escrita porque a história continua acontecendo e a gente precisa respeitar isso, é um fato, a gente precisa respeitar a liberdade do estudante se expressar, a escola precisa ser cada vez mais atrativa, a gente precisa ouvir esse estudante, porque eu sempre fui barulhento.

Avançamos ainda na defesa de que essas escolas se assemelhem também a aldeias e quilombos – moldando-se conforme ambientes de compartilhamento de saberes, lugar de resistência e de enfrentamento aos projetos epistemicidas e genocidas (como veremos mais à frente), que seja uma referência de valorização dos patrimônios materiais e imateriais, da preservação memorial, da produção narrativa, narrativas outras, contra-hegemônicas. Por que aldeias e quilombos?

A escola pública brasileira, principalmente no território baiano, é majoritariamente negra. Em 2019, 2022 e 2023, tive a oportunidade de conhecer inúmeras escolas de Salvador e região metropolitana, escolas urbanas e rurais, centrais e periféricas, da orla ao subúrbio. Estive em contato com, aproximadamente, uma centena de turmas, do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. As escolas, assim como suas localidades, possuem suas singularidades, mas a constatação do recorte racial nesses espaços é evidente. Fui professora da rede estadual de ensino entre 2010 e 2014, e o retrato fenotípico dos estudantes da escola pública permanece o mesmo: peles pretas ou pardas e cabelos crespos. Essa verificação precisa ser considerada, e, embora este não seja um trabalho sobre raça, nos diz muito sobre a forma como a escola pública precisa sistematizar suas concepções educacionais, além de retratar a importância de ser ela o lugar de estímulo a outros vieses narrativos. Visibilizar esses sujeitos e espaços é fundamental, inclusive, como medida reparatória. A escola pública é local de junção das camadas mais pobres, estudantes periféricos, cujos avós e pais, majoritariamente, não tiveram direito de estudar. “Em relação ao acesso às escolas públicas, é possível inferirmos que a partir da segunda metade do século XIX há maior evidência da participação dos negros em processos de escolarização” (Cruz, 2005, p.28). Por esta razão, a escola precisa ser refundada e subsidiada por concepções formativas e políticas que estimulem ações concretas e reparatórias, e isso inclui uma revisão dos materiais didáticos que, centrados na história dos vencedores/colonizadores, deformam o olhar do estudante sobre si, sobre os processos históricos e sobre o seu lugar no tecido social.

Além das instituições políticas e midiáticas, instituições escolares desempenham um papel essencial na reprodução das representações sociais, em geral, e de estereótipos e preconceitos, em particular. Manuais escolares são definidos por seu “conhecimento oficial” (Apple, 1993), incluindo as ideologias dominantes do momento. Sempre foi assim no que se refere às representações do mundo e de seus povos, por exemplo, no âmbito da Geografia, da História e de outras ciências sociais. (Van Dijk, 2015, p. 43)

O direito à comunicação deve começar na escola, isso implica a produção e desenvolvimento de conteúdos, narrativas, saberes, e não apenas seu consumo. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987, p. 37) diz que nas relações escolares entre educadores-educandos “há uma quase enfermidade da narração”, pois o que se apresenta nesse espaço são narrações de conteúdos, dissertações que petrificam as dimensões da realidade. “Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (posição 805-810). Não há comunicação, apenas comunicados, é o que ele afirma, assim, emperram-se as possibilidades de uma alfabetização para a vida, para a saída da condição de oprimido. As pedagogias de produção, dentre elas, a de produções narrativas, possibilitam que o estudante participe da construção narrativa, comunique seus enredos e proponha seus desfechos. Elas, as Pedagogias de produção, se dão pela comunicação, construção, produção e (re)produção/apropriação. (Re)produção, no sentido de reconstruir saberes em diferentes linguagens, abordagens. (Re)produzir, no sentido de ampliar, subverter, remodelar. O atual contexto nos auxilia nesse sentido, uma vez que as tecnologias digitais trouxeram possibilidades importantes de apropriação de conteúdo, entre elas: a prática da remixagem - “conjunto de práticas sociais e comunicacionais de combinações, colagens, cut-up de informação a partir das tecnologias digitais” (Lemos, 2005, pág. 1), que só é possível a partir do caráter disruptivo da internet, de possibilidade de disponibilização de conteúdo sob licenças livres, que rompe com a lógica mercadológica que tende a se alastrar pela rede; e a disponibilidade dos REA – Recursos Educacionais Abertos (materiais de domínio público ou protegidos por direitos autorais e que tenham sido publicados sob licença aberta). De acordo com Daniel Pinheiro (2022), pesquisador dedicado a compreender as dinâmicas de apropriação docente dos REA, desde 2012:

os muitos bens culturais ou bens comuns disponíveis hoje através do ciberespaço podem ser apropriados enquanto materiais didáticos em contextos educativos diversos, entre eles o da educação básica, sendo esta apropriação mais completa e profícua se baseada no uso/criação e/ou fomento de obras com licenciamento aberto (p. 208).

Essa apropriação favorece ainda a autonomia e autoria docente, que por sua vez, tem a possibilidade de desenvolver os recursos equivalentes às necessidades de seus alunos. Não estamos afirmando, com isso, que a escola seja uma instituição independente, autônoma, portanto, unicamente responsável pela transformação requerida. Entendemos a relevância e obrigação do Estado em garantir políticas públicas que possibilitem os recursos financeiros e legais para que isso

ocorra. O que estamos a traçar neste trabalho é a proposição de mais um caminho para que essa realidade possa ganhar novos contornos. Compreendemos, por conseguinte, a necessidade de mobilização social e vontade política para a mudança almejada, embora entendamos também que, os movimentos são lentos, como são os processos de mudança, mas que exige persistência, uma vez que as disputas no campo da educação são travadas política e midiaticamente, e requer um enfrentamento sistemático a partir de outras educações.

A pedagogia crítica é o antídoto crucial para o ataque neoliberal à educação pública, mas tem de ser acompanhada e informada por movimentos políticos e sociais radicais que estejam dispostos a tornar a reforma da educação central para a mudança democrática (Aparici *et. al*, 2018, posição 3977-3979)

A Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, por exemplo, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e particulares, de ensino fundamental e médio; a Lei de cotas, nº 12.711/2012, que reserva metade das vagas de instituições superiores públicas para pessoas que cursaram todo o ensino médio na rede pública e, ainda, a Lei 12.900/2014 que reserva 20% das vagas ofertadas nos concursos públicos para provimento de cargos por pessoas negras ilustram, respectivamente, a inserção da temática racial nas escolas, a renovação da universidade pública brasileira pelas juventudes negras e o acesso das pessoas negras a cargos públicos. Esse movimento tem ocasionado importantes mudanças sociais, inclusive, a desvelação de práticas racistas publicizadas na esfera pública; a ampliação de pesquisas afrocentradas – a julgar pela formação do Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Educação, a partir de 2002, pela ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), além do interesse e engajamento por outras áreas do conhecimento, sobretudo a História; a visibilidade e construção de narrativas midiáticas por pessoas pretas; o aumento, ainda que lento, de pessoas pretas e indígenas em cargos políticos, dentre outros. Mudanças graduais, mas que estão em curso por conta de um enfrentamento mobilizado por muitos grupos sociais. Nós, portanto, reforçamos a necessidade de outro tipo de concepção de escola pública e apontamos um caminho que a coloca como importante agente na disputa pela garantia do direito à comunicação, a partir da formação de sujeitos ávidos por fortalecer e participar da consolidação democrática do país.

Uma escola que se projete para mudanças maiores, que extrapole as aprendizagens científicas compartimentadas, requer desenhos educacionais transdisciplinares. Em “O Manifesto da Transdisciplinaridade”, Basarab Nicolescu (1999) explica:

como o prefixo “trans” indica, [transdisciplinaridade] diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (p. 16).

Talvez pareça abstrato demais o conceito de transdisciplinaridade, mas esse é o desafio que assusta os que se aventuram nas teorias da complexidade, sobretudo porque fomos moldados ou, melhor, subjugados pelos métodos do fazer científico moderno. Geraldo Seara, ao compartilhar sobre a escolha dos temas do Programa Intervalo, comentou sobre a preocupação de que o projeto tivesse um caráter transdisciplinar e trouxe a sua percepção sobre o conceito: “a transdisciplinaridade é um sonho, a gente pensa na transdisciplinaridade como sendo a transcendência: você estuda um assunto de função na aula de matemática e isso transcende para a prática quando chega a sua conta de luz, no custo desse serviço”.

As pedagogias de produção que estamos a propor, são práticas educativas transdisciplinares que contemplam a vida do discente e docente como um todo, dentro e fora da escola, a partir de aprendizagens que não se dissociam de seus contextos e cotidianos. Tais pedagogias matizam a escola com movimento e desejo de partilha de conhecimentos. Em entrevista com o Professor Gurgel, há décadas em sala de aula, ele foi contundente ao questionar a educação conteudista e disciplinar, e nos trouxe uma metáfora que ilustra objetivamente as pedagogias de transmissão e o que pode ser uma escola aberta às produções:



**Professor Lauro  
Gurgel**

Eu chamo de pedagogia do glúteo - que é o estudante com a bunda sentada na cadeira, o tempo todo, ouvindo o professor falar - a escola precisa ser viva, dinâmica, precisa trazer para dentro dos seus muros as construções advindas de fora dela. Portanto, determinados projetos que são descontinuados, precisariam ser redimensionados para uma realidade atual, nós estamos vivendo um outro momento histórico da vida humana, da sociedade civil organizada e pós-pandemia, não é? E talvez precisasse aí uma repaginação, uma reconstrução com outros olhares, com novos tópicos, com novas ideias, enfim. Eu acho que é possível sim e deve continuar acontecendo.

Concordamos com o Professor Gurgel e visamos uma escola que siga o compasso e as exigências não só do seu tempo, mas, principalmente, de seus sujeitos. Martín-Barbero (2014), ao escrever sobre o assunto, nos faz pensar sob um prisma interessante: se antes a escola compartilhava a sociabilidade das crianças e adolescentes apenas com a família, agora, com a existência de um ecossistema comunicativo, tanto família quanto escola perdem vitalidade. Os saberes já não se restringem às escolas, podem ser apreendidos e compartilhados pelos diversos ambientes comunicacionais. Assim, o sistema educativo parece atravessar uma fase de esgotamento e desvalorização sem precedentes, diante desta realidade, o autor aponta três mudanças que têm ocasionado esse desgaste: 1) a incapacidade que o sistema educativo tem de “conectar-se a tudo o



que os alunos devem deixar de fora para *estar-na-escola*: seu corpo e sua alma, suas sensibilidades e gostos, suas incertezas e raivas” (Martín-Barbero, 2014, p.122); 2) sua dificuldade de articular as três dimensões: a que vincula a educação à cultura; à dimensão da capacitação, que precisa ser reorientada, porque embora seja o único elemento reivindicado pelo mercado, ela não deixa de ser importante; e a formação de cidadãos, “pessoas capazes de pensar com sua cabeça e participar ativamente na construção de uma sociedade justa e democrática” (*ibidem*, p.123); e 3) a desvalorização crescente da escola pública.

A contradição entre o papel estratégico da educação na sociedade informacional e o tratamento que a escola pública – do primário à universidade – recebe atualmente na América Latina não faz senão agravar a desestabilidade das instituições democráticas, ameaçando a própria viabilidade de nossos países como nações. Pois a escola pública em nossos países é o espaço do encontro das trajetórias socioculturais das maiorias e, portanto, é nela onde se produz a mais ampla e permanente cotidianidade social e cultural, cujos protagonistas são a maioria excluída. Daí também que a escola possa e deva ser o lugar mais aberto ao desenvolvimento da inteligência coletiva e das biografias educativas. (*ibidem*, p.124)

Basta entrar numa escola pública para perceber, em pouco tempo, que ela não conversa com as novas gerações. As formas curriculares engessadas estão sendo combatidas por estudantes que não param quietos, insistindo em reproduzirem coreografias populares no *TikTok* (aplicativo para criação e compartilhamento de vídeos curtos), se divertindo com memes e completamente absortos pelos inumeráveis vídeos que vão passando seguidamente pelas pequenas telas. Celulares nas mochilas, nos armários, com liberação de uso apenas fora da sala de aula *versus* dentro das salas, nas mãos dos estudantes - cada escola tem definido suas regras, mas, o fato é que as redes sociais digitais e a produção e consumo contínuo de conteúdo é a realidade vigente. O que fazer com tudo isso? Eximir-se? E se a escola utilizasse esse traço cultural como elemento estruturante para apropriar-se desses ambientes e potencializasse os estudantes para a produção de conteúdos transdisciplinares? Se o direito à comunicação começasse nos espaços escolares, a partir das aulas de matemática, sociologia, biologia? Se a produção de vídeos curtos fizesse parte das práticas pedagógicas? Se discutir educação sexual tivesse como finalidade última desmistificar as *fake news* disseminadas pelos grupos conservadores e religiosos? As pedagogias de produção são táticas (conceito explanado mais adiante) importantes para a elaboração de outras e múltiplas narrativas, mediadas pela presença do/a professora, numa partilha responsável de conhecimentos a partir do debate e da reflexão. Pedagogias de produção são formas de estimular a criatividade, a curiosidade, a imaginação, formas de despertar o desejo pela arte, pela ciência, pela técnica, pela leitura e escrita que vai do analógico ao digital, compreendendo, inclusive, suas facetas históricas e políticas. “A escrita digital é hoje um direito primário do exercício de cidadania para a qual a escrita escolar não prepara”, reforça Martín-Barbero (2014, p.125).

Nesse imbróglio de desvalorização, disputas políticas e empresariais, a escola pública está cambaleante. Entre contestações e sucateamentos, ela tem sobrevivido, mas os desafios apontam para um colapso, uma vez que, ao somatizar tantos problemas, ela vem, inclusive, se tornando alvo de ataques violentos que tensionam mais fortemente sua presença na sociedade. Por esse motivo, mediante sua relevância em amparar as maiorias, em ser o lugar, para muitos, da única refeição garantida, é que precisamos projetar táticas de visibilidade que a promovam, que atraiam olhares em prol de seu fortalecimento e apresentem quem são os seus sujeitos. Táticas que resultem em estratégias definidoras de novas políticas de reexistência.

Usamos táticas de forma proposital. “A arte do fraco” (p.101), como sintetiza Certeau (1998), sobre aquilo que ele acredita ser

a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha (p.100) .

As táticas, neste trabalho, precisam ainda demonstrar sua potência para agregar ativistas em defesa da escola pública, dos estudantes, para inferir, de fato, em estratégias; mobilizar o poder instituído para promover o direito à comunicação, a revitalização da educação pública e a consolidação da relevância da comunicação pública. As narrativas midiáticas estudantis podem e devem funcionar como táticas, aspirando a condição de estratégia, “organizada pelo postulado de um poder” (p. 101), uma vez que o direito à comunicação é um direito humano, que deve ser garantido pelo Estado. Enquanto essa estratégia inexistente, a escola pode ser um lugar propício e astuto para a produção de narrativas, uma vez que a astúcia, segundo Certeau, opera nas brechas, como um contragolpe, possível aos fracos, muitas vezes, como último recurso. As narrativas midiáticas estudantis constituem a astúcia necessária para contragolpear as narrativas hegemônicas, para abrir espaço para exercícios e garantia do direito à comunicação, que começa com a possibilidade de os sujeitos produzirem e gestarem seus próprios conteúdos.

O Programa Intervalo, nosso *corpus* analítico, caracteriza-se como estratégia, por ser uma ação institucionalizada, porém em determinadas etapas constituiu-se sob táticas. Essas táticas o transformaram num projeto importante e parâmetro para novas possibilidades. Embora viabilizado por recursos governamentais, a redução orçamentária para a elaboração do programa fez com que a equipe construísse, mediante táticas desenvolvidas pelos educadores do IAT, um projeto pedagogicamente fundamentado. Algumas táticas podem ser pontuadas: não foi um programa executado, majoritariamente, por uma produtora; foi todo disponibilizado sob licenças livres, isso significa que pode ser reapropriado por professores ou qualquer outra pessoa para diferentes usos; seu conteúdo foi todo pensado de forma colaborativa pelos professores do IAT; os estudantes da

escola pública participaram ativamente, por conta das formações de interpretação e audiovisual, dessa forma, a participação de profissionais foi agregadora, e não majoritária; os vídeos autorais dos estudantes finalistas do PROVE foram agregados ao programa final (embora não desconsideramos o peso institucional e sua repercussão nas produções); dentre outras.

As ações institucionais – estratégias - demandam vontade política, autorização do poder governamental, daí a necessidade da escola desenvolver suas táticas para formar sujeitos conscientes de seus direitos e partícipes da vida política. É certo que as táticas não são recursos alheios aos contextos escolares públicos, aliás, podemos, inclusive, concluir que a escola pública brasileira sobrevive por meio de táticas, dada tamanha desvalorização de seus profissionais e ausência de investimento necessário para a infraestrutura dos espaços escolares. À revelia das políticas de sucateamento, a escola pública tem realizado seus projetos internos e prosseguido em ofertar o melhor para a comunidade estudantil. Por isso, reforçamos a necessidade da escola pública ter o seu ponto de conexão com a comunicação pública, não só para denunciar seus problemas para que a sociedade, ao conhecê-los, mobilize-se, mas para visibilizar ações exitosas, como os quadros Ser Professor e Faça Acontecer, do Programa Intervalo. A escola pública funciona, embora pudesse ser exponencialmente mais atuante e fecunda. Sobre isso, o professor Lauro Gurgel e a professora Regina Célia Dantas referendam ao compartilhar ações realizadas no ICEIA:



**Professor Lauro  
Gurgel**

Acabamos agora, na sexta passada, o “Isso é arte”, que é a Arte dentro do ICEIA. É um menino pintando, fotografando, discutindo as questões relevantes - a questão do racismo, da homofobia... Toda essa discussão que está hoje em pauta na agenda cultural mundial, a gente tem buscado trazer para dentro da escola utilizando os alunos como elementos constitutivos desta participação e não simplesmente como orientando nosso, trazendo deles também quais são as suas inquietudes, como é que isso se dá ao longo do processo. Então, eu acho que a escola tem se movimentado dentro dessa perspectiva de divulgação das coisas, de discutir elementos da cultura, do esporte, da mídia, da publicidade. Eu acho que isso tudo junto constrói um arcabouço interessante da escola para mostrar o que a escola tem feito. A escola pública tem jeito, sim! A escola pública funciona, sim! A escola pública está aí para mostrar que existe e funciona e participa da vida cultural.



**Professora Regina  
Célia Dantas**

Acho inclusive que a escola precisa resgatar mais isso, porque muitas produções acontecem. Eles fazem pequenos vídeos para as feiras. Hoje, a gente tem algumas experiências de podcasts sendo construídas na escola, mas muitos desses produtos se perdem, a gente acaba que não tem um registro, um resgate disso. Quantas coisas já foram feitas aqui e que não ficou, a gente não reteve, a gente não tem, entendeu? Todo ano a gente tem uma feira de ciências e quase sempre os estudantes fazem pequenos vídeos falando dos seus temas e aí passam antes da apresentação. Mas a gente não tem o registro e isso é uma pena, porque no final das contas tudo que eles produzem, seja falando de qualquer aspecto ou seja falando da própria escola, que a gente tem todo ano... esse ano, a gente teve na feira vídeos de meninos falando sobre mulheres na ciência, mas a gente teve também outros temas, entre eles, a história do ICEIA, e o colégio não ter o local ou um cuidado em guardar e preservar isso, é uma pena. Mas eu acho fantástica a produção deles, essa iniciativa de fazerem.

A cobertura dos eventos ocorridos na escola é outro importante exemplo das Pedagogias de Produção. Primeiro, porque estimula os estudantes a se envolverem nos projetos; segundo, constrói-se um importante acervo de material que guarda a memória da escola; terceiro, esses produtos midiáticos podem ganhar outros espaços, como: mostra nos bairros, em rádios comunitárias, nas redes sociais digitais da escola e dos estudantes. São as tecnologias estruturando as práticas escolares.

As pedagogias de produção não são, necessariamente, inéditas, mas uma (re) apropriação da educação proposta por Freire, esta que, ao fazer sentido para o educando, o atrai e o maravilha. Pretto (2010, 2017), ao projetar ideias sobre essa escola pulsante e atraente, inspirado na ética hacker, pontuou, com base em Himanen (2002), alguns princípios para hackear a educação: acesso a todo e qualquer meio de ensino; desconfiança crítica da autoridade, uma vez que não existe um detentor da verdade; processos de aprendizagem centrados na produção de culturas e conhecimentos; necessidade de compreender a diversidade de saberes e conhecimentos que adentram à escola através de seus sujeitos, mídia e outras fontes; aceitação da cópia e do erro como parte do processo de aprendizagem; arquitetura escolar que possibilite e fomente atividades coletivas. Nesta esteira, Karina Menezes (2022), ao elaborar sua tese sobre a Pirâmide da Pedagogia Hacker, pesquisou as práticas educativas dentro dos hackerspaces e elencou preceitos sobre a cultura hacker: cultura de doação (ideias, tempo); cultura façocrata (mão na massa); cultura colaborativa e cultura de compartilhamento. Com diferentes abordagens, contribuições e expansões, essas leituras atualizam e revitalizam o que propôs Paulo Freire (1967) para “A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico” (p. 100): Fazer, envolver-se e maravilhar-se. Não fazer por fazer, mas fazer com propósito, para emancipar-se, libertar-se.

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização” (*ibidem*, p.95).

Paulo Freire chama a atenção para a palavra que provoca e fomenta diálogo, palavra que articula reflexão e ocasiona ação. Palavra que gera experiência, consciência. A escola é um lugar relevante e central para a palavra, mas como ele mesmo diz, não a palavra para a memorização de trechos, para relegar ao estudante uma condição de ingenuidade, mas a palavra que questiona, que desperta a curiosidade, criatividade, “que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” — o que implicaria o desenvolvimento da consciência transitivo-crítica” (p. 95). Freire está a tratar, semelhantemente, do que Aparici et al (2018), confirma sobre o ensinar a falar, falar sob uma perspectiva ativista,

Aprender a dialogar é essencial nos diferentes aspectos que convergem nesta prática: educação, comunicação, ativismo. Aprender a dialogar é fundamental numa sociedade que se pretende democrática, e é algo que geralmente não é ensinado (posição 3250-3252).

De forma consonante, as pedagogias de produção requerem esse direito à palavra, à criação, e isso implica conectar, problematizar e compreender, a partir de (e em) suas experiências cotidianas, tanto os conhecimentos mais rígidos das ciências exatas, quanto as teorias sociais e filosóficas. Esses pontos de conexão são fundamentais para a construção de sentido e, conseqüentemente, para o despertar emancipatório, mediante aprendizagens que vão além de fórmulas, ditados e regras gramaticais.

Um aspecto interessante do Programa Intervalo, sobretudo, no quadro Cotidiano, é a vinculação da ciência com e no dia a dia. Cotidiano é um quadro cuja introdução e desfecho se dá em sala de aula, porém todo o desenvolvimento narrativo se dá fora dela. A sala de aula é o ponto de partida para que os personagens pesquisem determinado conteúdo, a partir de um diálogo com o seu cotidiano, de forma rizomática, abordando diferentes ângulos sobre a mesma temática. Esse é um quadro interessante para análise, pois apresenta uma proposta de produção audiovisual a partir de conteúdos científicos, presentes em sala de aula, mas que podem e devem ser refletidos a partir das experiências diárias. Essas produções articulam vínculos entre ciência e cotidiano, permitem o diálogo entre conhecimento científico e saberes populares, fomentam a pesquisa, traduzem um conteúdo científico em linguagens mais acessíveis e replicáveis, permitem aos estudantes perceberem que as práticas educativas não se restringem ao espaço escolar, despertam interesse pelo aprendizado, pelas descobertas, colocam o estudante como produtor e não como mero consumidor.

A distância entre conteúdos científicos e a vida do estudante é um entrave para que este encontre sentido em ir à escola, dedicar-se aos estudos, aos livros didáticos e às disciplinas. Cotidiano é um exemplo interessante de percepção da química, física, história, sociologia, biologia na vida, na rotina, nas conversas, passeios, nos aparatos que usamos diariamente. É um aprendizado contextualizado, conectado; e mostra que ciência, cotidiano e narrativas resultam em produções ricas em conhecimento, prontas para serem compartilhados. O quadro Cotidiano é um exemplo que evidencia o que estamos a desenvolver sobre as Pedagogias de produção, que implica criar, pensar sobre e transformar, registrar, traduzir e ampliar os saberes através das diversas linguagens. A intenção primeira das Pedagogias de Produção é trazer o estudante para maravilhar-se com o conhecimento, na mescla de seus saberes com os saberes do outro, é um caminho para que crianças, adolescentes e jovens possam fazer as pazes com a escola, uma vez que ela faz parte das suas vivências diárias, e vai ocupar grande parte do tempo de sua vida.

A fim de aclarar como poderiam se desenvolver as pedagogias de produção, apresentamos, a seguir, a análise de um episódio do quadro Cotidiano, apontando matérias significantes que dizem respeito à tradução científica pela linguagem audiovisual, mas também destacando seus dêiticos para o direito a comunicação, afinal, toda narrativa produzida a partir da escola, por sujeitos socialmente invisibilizados, é um exercício do direito à palavra.

### 5.1.2 Ciência e narrativa: para além da soma do quadrado dos catetos

Começaremos pela vinheta de Cotidiano, que traz como elemento central de significância uma panela de pressão, talvez a representação mais fidedigna do cotidiano brasileiro, uma vez que o feijão, em seus diferentes modos de preparo, está como alimento principal da base alimentar da sociedade brasileira.

**Figura 7:** Vinheta Cotidiano



**Fonte:** Plataforma Anísio Teixeira

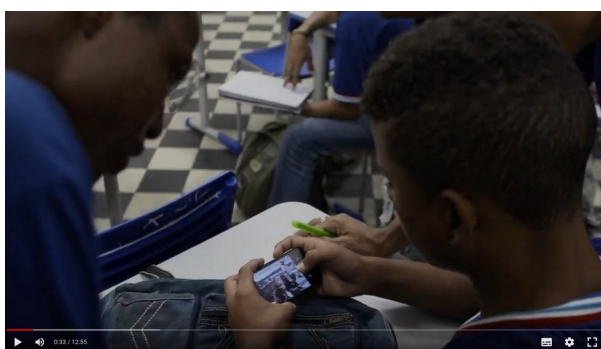
É com o episódio “Quanta Pressão” que a série Cotidiano é aberta. Os balões direcionados à panela indicam os elementos que compõem o processo de cozimento do grão: o feijão, água, vapor, válvula de pino. É possível verificar estes elementos através da transparência da ilustração da panela. No plano de fundo da imagem, a ideia aparente é de um papel milimetrado, possivelmente uma alusão às matérias que englobam a matemática, geografia, por ser essa uma série cujos roteiros são também interdisciplinares.

O episódio começa com a sala cheia de estudantes, que conversam e compartilham conteúdos de seus aparelhos celulares, enquanto aguardam a chegada do professor. A maioria dos estudantes são de pele preta ou parda. A sala de aula possui pôsteres de geografia, lousa branca e a primeira fala do professor anuncia o conteúdo da aula e do episódio:

**“Eita que a sala hoje tá é movimentada! Ó, já que vocês estão como moléculas em choque, quem poderia dar a definição de pressão?”**

Após pergunta do professor, acima da cabeça dos estudantes surgem vários balões cujas ilustrações sinalizam uma panela de pressão, um homem muito irritado e uma mulher sendo reprimida por uma grande mão. As ilustrações fazem referência aos diversos tipos de pressão, que podem ser dialogados a partir de diferentes disciplinas e apontam, respectivamente, para a pressão à luz da ciência, para uma dada pressão psicológica sobre o homem e para alguma situação de subjugação e repressão feminina. O roteiro rizomático e interdisciplinar é uma característica desse quadro. Em geral, o tema central dialoga com vários outros, a partir de questionamentos e exemplos trazidos pelos personagens.

**Figura 8:** Protagonista e colega vêem o celular



**Fonte:** Programa Intervalo - Episódio 1 - Cotidiano

**Figura 9:** Turma em sala de aula



**Fonte:** Programa Intervalo - Episódio 1 - Cotidiano

**“Pressão é meu pai apertando minha mente para eu passar de ano, professor!”**

A fala do personagem tem uma matéria significativa que ganha materialidade sonora ao ser verbalizada e que denota a variedade linguística do vasto território cultural da Bahia: “apertando minha mente”. A expressão, característica da região soteropolitana e seu entorno, refere-se à pressão psicológica que uma pessoa exerce sobre a outra. É a linguagem popular, local, figurando no roteiro. Um dêitico que aponta para a pluralidade linguística, colocando em evidência expressões da cultura baiana, um contraste frente as narrativas hegemônicas que visibilizam, majoritariamente, narrativas produzidas no sudeste.

Embora o roteiro de Cotidiano não tenha sido elaborado por estudantes, as adequações da linguagem coloquial foram feitas com auxílio deles e a criação dos personagens também teve uma interferência estudantil.



**Geraldo Seara**

Cotidiano é uma ficção. Então a gente precisava colocar na boca do estudante, uma voz que não fosse professoral, que não tivesse aquele tom de “a soma do quadrado dos catetos”. Então os estudantes tinham que falar como eles falam mesmo, e eu fiz os argumentos de quase todos. E aí eu percebi que eu uso mesóclises, ênclises, próclises (risos), eu tenho 61 anos hoje, mas o estudante precisava dizer aquelas coisas de forma mais leve, aí a professora de Português perguntou se ela podia meter mão nos roteiros para modificar alguns vocábulos e os próprios estudantes também ajudavam, saiu. “Eu não consigo falar dessa forma que tá aqui, posso dizer do meu jeito?” Pode! Claro, o roteirista oficial tinha que estar lá para fazer os ajustes necessários na hora.



**Renato Lima**

A narrativa do texto traz muito essa coisa da escola, então tinha toda uma preocupação, mas a gente tinha muita liberdade no sentido de criar o personagem, isso eu acho muito interessante, porque dentro do que a gente aprende com a arte, o ator precisa dessa autonomia, mas isso tem que caminhar junto à direção da proposta, por isso falo da questão do texto. O texto era bem arrumadinho dentro da proposta do que precisava passar, de coerência com a questão da escola, desse cenário, mas a gente criava com os personagens. A gente tinha essa liberdade, até porque precisava e era tudo feito com preparação de elenco, com direção.

### **“Pressão não tem a ver com as partículas de gás, Júlio? Mas, isso não tem a ver com a aula de química?”**

Essa outra matéria significativa, também verbalizada, aponta para a estranheza com a interdisciplinaridade, e denuncia a consolidação do cartesianismo disciplinar como única forma reconhecida pelos estudantes. Significa que, quando um educador(a) rompe com o padrão estabelecido pelo pensamento moderno na instituição escolar, há um estranhamento, como se o diálogo entre matérias e conteúdos não fosse permitido ou possível.

Na sequência narrativa, o professor começa a tratar da conexão entre pressão, força, massa e área. Nesse momento, um aluno responde: eu acho que sei com que isso tem a ver! Então, há um corte para a cena onde pedreiros trabalham na elaboração de massa para a planificação de uma laje, enquanto outro grupo de homens toca uma música ao som de instrumentos percussivos e um cavaquinho – a cena é muito comum em bairros populares ou cidades pequenas, onde grupos de homens se reúnem para “bater uma laje”, acompanhados de música (ao vivo ou amplificadas por caixas de som), enquanto as mulheres fazem a feijoada. Posições demarcadas socialmente pela herança patriarcal e que foi reproduzida e, em certa medida, problematizada no episódio.

Na continuidade da cena, o mestre de obras explica para os pedreiros que é necessário erguer uma pilastra para sustentar o peso da laje e que a engenheira responsável faria os cálculos exatos para a execução da viga de sustentação.



**Figura 10:** Equipe em obra

**Fonte:** Programa Intervalo - Episódio 1- Cotidiano

**Figura 11:** Músicos

**Fonte:** Programa Intervalo - Episódio 1- Cotidiano

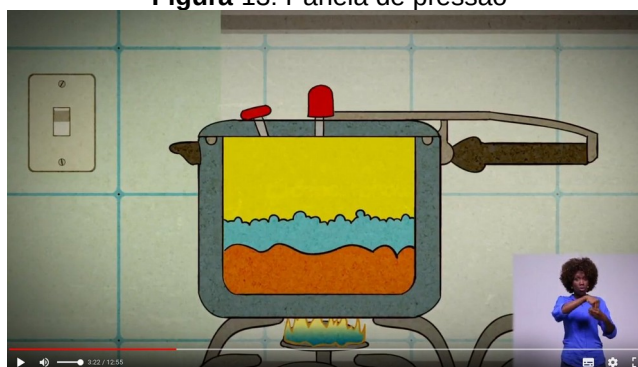
Nesse núcleo, está também o estudante Daniel, protagonista deste episódio, filho do mestre de obra, a espiar o trabalho. Ao buscar água para a equipe, a pedido do pai, Daniel encontra sua mãe catando o feijão para o preparo. Ao entrar na cozinha, sua mãe grita para que sua irmã possa auxiliá-la na cozinha. Ao chegar chateada, a irmã questiona o porquê de ser ela a ter que ajudar e não Daniel, que está desocupado. A mãe reclama alterada: “É por isso que minha pressão está nas alturas”. Então, convoca Daniel para ajudá-la e diz que se a comida não ficar pronta no horário, os homens não aguentarão a pressão. Em plano fechado, a panela de pressão encerra a cena, cujo corte (mudança de cena) evidencia o estudante Daniel em sala de aula, que compartilha: “uns 40 minutos depois, o feijão tava pronto” - e exalta o sabor do prato elaborado com sua participação – a deixa necessária para que um colega zombasse de Daniel por ele ter se envolvido com tarefas domésticas. Nesse momento, um conflito se instala. Uma colega questiona o porquê de homens não poderem se envolver com estes tipos de afazeres e o professor, com naturalidade, conta que lava, passa e cozinha. “Adoro uma panela de pressão, alguém sabe como ela funciona?” Didaticamente, o processo físico do cozimento do feijão é apresentado em forma de ilustração animada e narrado pelo personagem do professor, em *off screen* (“fora da tela” - narração encoberta pela cena).

Figura 12: Descrição - panela de pressão



Fonte: Programa Intervalo - Episódio 1- Cotidiano

Figura 13: Panela de pressão



Fonte: Programa Intervalo - Episódio 1 - Cotidiano

Embora a discussão sobre os padrões sociais de tarefas, demarcados pela questão de gênero, não tenha sido ampliada para debates maiores e necessários como o patriarcalismo e feminismo, por exemplo, é comum, em todo o quadro Cotidiano, que diversas temáticas sejam convocadas ao roteiro. Em decorrência da curta duração dos vídeos, é possível que eles sejam apropriados e ampliados em atividades propositivas em sala de aula, uma vez que estão disponíveis para *download* na plataforma. Também consideramos como continuação dos debates suscitados no quadro Cotidiano o quadro Diversidades, que traz, específica e separadamente, discussões sobre gênero, raça e vários outros que podem ser visualizados na tabela de descrição do corpus.

Sobre a articulação entre saber popular e saber científico, a partir da presença da ciência no cotidiano, a fala de uma estudante é bem interessante para análise:

**“Minha mãe só abre a panela depois de colocar na água para esfriar, ela disse que não é bom usar o garfo para tirar o vapor, porque a comida perde o caldo e ainda fica sem gosto”.**

O professor concorda e explica porque a tampa fica suja na parte externa. A última cena do episódio ocorre na cozinha da mãe de Daniel, que ensina como verificar e limpar a tampa para que a válvula não entupa e provoque uma explosão.

A sabedoria popular mencionada na narrativa dialoga com um conceito importante destacado pelos estudiosos da decolonialidade: a colonialidade do saber. Resultante da colonialidade do poder, expandida pelos europeus a partir de perspectivas econômicas e religiosas, desdobrou-se hegemonicamente em formas representativas de conhecimento e cognição fundamentadas em referências ocidentais de ciência e racionalismo, cuja ideia de universalismo é a expressão violenta da imposição do pensamento eurocêntrico, que subalterniza os saberes produzidos pelas periferias, sobretudo, pelos povos colonizados. “O eurocentrismo não é a

perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia” (Oliveira e Silva, 2019, p. 10). Essa marca da colonialidade, presente nas academias e escolas, estruturam os processos formativos e incidem diretamente nas nossas relações com o outro, reverberando em práticas racistas e discriminatórias. Por isso, a dinâmica de vinculação dos saberes científicos com os saberes populares e empíricos, articulando-os e não sobrepondo-os é uma característica importante do quadro Cotidiano.

Embora não participe do nosso elenco analítico, outro quadro relevante a título de confirmação da abordagem decolonial é “Histórias da Bahia”. O quadro apresenta histórias contadas a partir de abordagens afrocentradas (centralidade para experiências históricas e sociais que colocam o povo negro em posição de relevância) e interseccionalizadas (“sistema de opressão interligado” (Akotirene, 2019, p. 15), ou seja, perspectiva que considera todos os elementos identitários que compõe um sujeito social).

As narrativas desse quadro são subsidiadas inicialmente pela teatralização do evento abordado, e, em seguida, pela contextualização, localização geográfica e cultural da revolução em questão, cujos relatos condutores do roteiro são realizados por sujeitos das comunidades locais e especialistas acadêmicos. A presença do diálogo entre os diferentes saberes enriquece o quadro e aponta para o entrelaçamento entre as informações.

O episódio 2 de Histórias da Bahia, alocado no segundo compacto, traz uma narrativa sobre a Conjuração Baiana e a perspectiva interseccional é clarividente. Na primeira cena, que teatraliza uma manifestação de estudantes na Praça da Piedade, Salvador – Ba, duas professoras dialogam sobre a Revolta dos Búzios, descrevem a iniciativa popular da conjuração e a falta de conhecimento das pessoas que transitam pelo local sem a ciência de que este foi palco para a força e esarteamento de quatro homens afrodescendentes. Embora essa seja uma revolução, de caráter emancipacionista, com relevante participação masculina – soldados, alfaiates, médicos e intelectuais – uma das professoras menciona a assimetria entre os castigos sofridos pelos revolucionários brancos e negros, e, ao abordarem as desigualdades étnico raciais, esta mesma personagem amplia a discussão para a discriminação do povo negro mestiço e da mulher negra: “Se era duro para o homem negro, imagine para a mulher negra, pró!” (1’46’’). A exclamação feita pela personagem converge com a definição de interseccionalidade ilustrada por Carla Akotirene: “É da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade” (p. 17). A autora traz esta afirmativa por compreender que a mulher negra congrega muitas das características espezinhadas pelas facetas colonialistas (patriarcalismo, machismo, racismo) dentre elas: a raça, a cor da pele, o gênero, a sexualidade, a nação, a classe social.

O pensamento interseccional nos leva reconhecer a possibilidade de sermos oprimidas e de corroborarmos com as violências. Nem toda mulher é branca, nem todo negro é homem, nem todas as mulheres são adultos heterossexuais, nem todo adulto heterossexual tem locomoção política, visto as geografias do colonialismo limitarem as capacidades humanas. Segundo o professor Cristiano Rodrigues, além disso, a interseccionalidade estimula o pensamento complexo, a criatividade e evita a produção de novos essencialismos. (Akotirene, p. 2019, 27/28)

Melina Gaona (2021) faz um levantamento histórico acerca do conceito nascido da teoria crítica do direito, nos Estados Unidos, na década de 1970, para reconhecer falhas na legislação, e destaca os contornos e as apropriações do conceito a partir do pensamento e movimentos feministas do sul global, que consolida a interseccionalidade como um método de reconhecimento de outras falhas, a saber, teóricas e políticas no interior do movimento feminista e antirracista. Segundo a pesquisadora argentina, interseccionalidade, “Poderia defini-lo, em termos gerais, como o reconhecimento da intersecção de muitas formas de opressão por características inextricáveis num único sujeito” (p. 74). Melina destaca ainda que a teoria da interseccionalidade intenta compreender dinâmicas conjunturais e estruturais de poder que constroem e sustentam opressões, ou seja, “é uma teoria sobre as estruturas que, à superfície, constroem sujeitos vulneráveis e sujeitos no exercício do poder” (76).

O estímulo ao pensamento complexo e à criatividade e a abordagem da interseccionalidade como um fundamento político, que considera o sujeito em todas as suas características, são premissas importantes para as educações, pensadas com foco não somente nas aprendizagens, mas nas leituras de mundo e dos sujeitos, a fim de construir, paulatinamente, a democracia capaz de romper com as estruturas colonialistas ainda vigentes. Uma sociedade pedagogicamente politizada para as educações com fins democráticos, libertadores e transformadores.

O quadro Cotidiano é uma ilustração de que a sala de aula e os conteúdos podem e devem estar dialogados com o dia a dia, conectados às variadas experiências cotidianas. Reconhecer a presença e confluência das disciplinas, a complementariedade entre a diversidade de saberes, e, além disso, poder traduzir e compreender determinada matéria escolar a partir da produção de uma peça midiática, desenvolvendo conhecimento a partir do seu lugar e necessidade, do seu jeito, com sua cara e voz é parte do que consideramos importante para o exercício do direito à comunicação, a partir da escola e através das pedagogias de produção.

Nós entregamos quadros belíssimos que volta e meia são explorados dentro do ensino público, porque a gente levava temáticas do cotidiano, de ciências, episódios que faziam pensar sobre alguma coisa, que falavam de identidade, de muitos assuntos que estavam inseridos no cotidiano e que contribuíram e contribuem, tanto é que as escolas ainda usam esse material. Eu lembro que eu gravei um episódio que eu falava sobre a leptospirose, meu personagem tinha esse envolvimento com a comunidade, ele reunia os seus e eu já soube que esse material foi usado certa vez em sala de aula para falar, para estudar sobre, para incenti-



**Renato Lima**

var. E aí eu falei – poxa, esse material tá aí, tá vivo, poderiam hoje ter outros estudantes dentro das suas escolas fazendo, até porque eu tô dentro do ensino público hoje dando oficina, preparando essas pessoas.

Cotidiano utiliza a linguagem audiovisual, mas esta poderia ter sido substituída ou ampliada para diversas outras, como: podcast, quadrinhos, crônica, fotografia, teatro, ilustrações. As abordagens a luz da ciência e dos saberes populares se mesclam neste quadro e revelam o quanto as aprendizagens podem ser enriquecidas e legitimadas. Conteúdos como os abordados no episódio “Quanta pressão” – pressão, massa, área – podem ser muito complicados e difíceis de serem compreendidos, mas ao apresentá-los a partir de uma experiência comum à maioria das pessoas, torna-se mais simples identificar o funcionamento desses elementos físicos e como se comportam sob determinadas condições de força, neste caso específico.

Interessante também é perceber como conteúdos de uma disciplina específica pode tocar em questões socioculturais mais amplas como o machismo, o patriarcalismo que se estabelecem nas relações e nas vivências dentro de micro e macroespaços sociais. Na cozinha da mãe de Daniel, a irmã do protagonista foi convocada aos afazeres domésticos apenas pelo fato de ser mulher, e no debate em sala de aula, uma colega de Daniel teve que reagir porque outro colega questionou a masculinidade de Daniel por auxiliar a sua mãe nas tarefas domésticas. Essas são questões pertinentes que podem desencadear debates relevantes e não precisam se restringir às aulas de história ou sociologia. Os papéis definidos socialmente por relações de poder baseadas em gênero devem ser colocados em xeque sempre que surgirem, sobretudo, nos espaços escolares. Os episódios do programa podem, inclusive, ser utilizados como material de apoio para iniciar alguns debates. O quadro Diversidades tem discussões importantes sobre assuntos nevrálgicos como a questão de gênero e as entrevistas com especialistas podem colaborar para uma visão mais embasada teoricamente sobre o assunto. A escola que fomenta educações é essa escola que abre espaço para o diálogo, que não interrompe uma discussão importante porque a aula não é sobre esse determinado assunto planejado, ela permite que os alunos se expressem e que verifiquem as interfaces, os pontos de contato entre matérias e conteúdos, afinal, todo conhecimento está vinculado à vida humana e é dessa percepção que os estudantes precisam se revestir. O fato da engenheira responsável pela obra ser uma mulher é um aspecto positivo da narrativa, mesmo que

ela não apareça, seja apenas mencionada, demarca um lugar de projeção da mulher numa profissão onde homens são maioria.

Os episódios não aprofundam as questões, mas apontam para a possibilidade de aprofundamento a partir de diferentes abordagens. Pragmaticamente, a proposta do episódio é mostrar que Pressão, um conteúdo da física pode ser observado no dia a dia, que a ciência está vinculada à vida, em diversas experiências diárias; que o conhecimento científico não se restringe à escola e pode ser aprendido e observado em afazeres simples e rotineiros como o cozimento do feijão. A narrativa também evidencia que os saberes populares, práticos, também são legítimos, embora de forma mais simples e objetiva, esse saber tem valor prático.

Cotidiano é a demonstração de que a escola pode ser um ambiente fértil de produção de conteúdos, narrativas e culturas a partir dos saberes científicos compartilhados em sala de aula. Essa produção amplia o olhar para a leitura audiovisual, imagética, pois no fazer, escrever e editar, é possível entender que toda narrativa parte de uma concepção carregada de propósito e sentido, entender o valor pragmático de uma peça midiática corrobora a criticidade dos estudantes para a leitura dos meios, como nos explica Peruzzo (2010):

Entre as melhores maneiras de conhecer o funcionamento dos meios de comunicação como um todo, seu poder de influência e as possibilidades de manipulação das mensagens, destacam-se a práxis da mídia, ou seja, a execução de projetos concretos de comunicação e a reflexão sobre os mesmos (p.6).

Cotidiano é um exemplo de produção que une ciência e cotidiano, contudo as produções narrativas são abrangentes, podem ter vieses políticos, artísticos, podem ser curtas ou longas, podem ser documentais, ficcionais, podem ser animados, ilustrados. As pedagogias de produção são um estímulo à criação e criatividade.



**Renato Lima**

Acho que quando acontecem outras linguagens (fotográficas...), enfim, as mais diversas, a gente está dando a oportunidade dessas pessoas expressarem os seus sentimentos, estabelecer a comunicação, passar o que se quer, o que se deseja passar, o que se é importante influenciar, criar uma criticidade, levando a história de uma forma honesta e positiva, então eu vejo isso como bom, eu não acho que seja ruim.

Por isso que, para acessar o direito à comunicação, a partir da escola, traçamos esse caminho que une a produção, a apropriação e consumo crítico das narrativas midiáticas. Vencer estereótipos na construção de roteiros autorais é também resultado de uma postura crítica decorrente de exercícios educativos, pedagógicos. A reprodução de estereótipos estéticos, roteirísticos, linguísticos tem relação com o consumo acrítico, com a ideia equivocada de que só existe um jeito

de fazer ou a forma correta, aceitável. As pedagogias de produção estimulam a autoria, a criatividade e a superação de modelos hegemônicos de grafias nas mais diversas linguagens, a mimese, como aponta Ricouer, precisa ser uma atividade de apropriação, um exercício que não significa imitação.

## 5.2 Pedagogias de apropriação e consumo cidadão

As pedagogias de produção seguem necessárias as pedagogias de recepção. Em contextos como o brasileiro, onde a maioria das concessões de rádio e TV pertencem a emissoras comerciais e religiosas, e as plataformas digitais cooptaram a rede com políticas de monetização, torna-se relevante para o estudante, partindo do pressuposto de que ele é responsável pela leitura e participação da construção sociopolítica de seu tempo, compreender que os meios e suas mensagens são regidos por questões mercadológicas e ideológicas muito bem definidas. Conhecer os vieses político, econômico e sociais que orientam o funcionamento dos meios de comunicação do seu país é mais uma tarefa que as educações devem englobar.

Em trabalho desenvolvido no mestrado, “Da gestão à escuta: uma análise sobre as experiências de clubes de rádio em escolas públicas de Fortaleza”, dediquei um tópico da dissertação para aportar um levantamento sobre as abordagens teóricas e empíricas voltadas para a interface Comunicação - Educação. No Brasil e América Latina, a década de 1960 foi um marco para as primeiras experiências da Educação para a Comunicação, com foco para a análise da produção cinematográfica, a educação para a televisão e a formação da consciência e leitura crítica da comunicação. Ismar Soares (2014), nome importante da pesquisa em Educomunicação no Brasil, destaca a formação de um movimento latino-americano composto por Juan Diaz Bordenave (Paraguai), Paulo Freire (Brasil), Mario Kaplún (Uruguai), Daniel Pietro (Argentina), Eduardo Contreras (Equador), impulsionado, em especial, pelo Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, resultado de uma iniciativa da UNESCO, na década de 1980. Ismar Soares destaca ainda a contribuição de Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco para o fortalecimento do pensamento latino-americano, que participavam da mudança radical de perspectiva sobre os fenômenos midiáticos, até então embasados na centralidade dos meios, sob as inspirações teóricas (apocalípticas) frankfurtianas. Nesse mesmo período, de forma congruente, a Europa seguia suas experiências e investigações a partir do conceito *media education* e os norte-americanos *media literacy*, nomenclaturas distintas para propósitos similares. (Silva, 2018)

Esse panorama revela que as preocupações com a democratização da comunicação, a partir da educação, não é um movimento recente. As pesquisas que envolvem as produções e reflexões

acerca dos entraves e possibilidades emergentes do encontro entre as duas áreas são volumosas, por isso o interesse em ampliar tais discussões a partir da conexão da escola pública com a comunicação pública, pressupondo que dessa vinculação surgem possibilidades de exercícios de produção e apropriação, que resultarão em garantias para o direito à comunicação. Essa conexão propõe uma abordagem que engloba várias facetas configuradoras do ecossistema comunicativo, mas não somente isso, também o fortalecimento de duas instituições públicas mediante a participação das maiorias historicamente invisibilizadas, a partir de um grupo em importante processo de formação, a saber, os estudantes negros das escolas públicas – crianças, adolescentes e jovens.

Essa conexão escola pública - comunicação pública é propositiva e equipotente às educações porque, a partir desse vínculo os estudantes terão a oportunidade de compreender as dimensões e configurações da comunicação pública e comercial, as disputas e tensões políticas das quais eles também são, em grande medida, participantes, e, assim, identificar a violação dos seus direitos relacionados à comunicação. Por essa razão, propusemos anteriormente, a necessidade de a escola se assemelhar a um quilombo, de ser um lugar da partilha de conhecimento para a garantia dos direitos de sua comunidade e de ser, ainda, um espaço promotor de experiências maiores de inserção do estudante na sociedade. No episódio 1 do quadro “Ser Professor”, disponível no segundo compacto, o Professor Flávio Márcio, da Escola Estadual Ana Bernardes, localizada no bairro Cajazeiras (Salvador), que trabalha com diferentes linguagens em sala de aula, usou a sua preferida – poesia – para abordar os marcos da história baiana com suas turmas. Após compartilhar sobre o seu projeto, intitulado História em Versos, Flávio traz a sua definição para o ser professor: “Pra mim, ser professor é ser um guerreiro, é poder armar os meus alunos com informações, com conceitos, com ideias para que eles enfrentem esse mundo de maneira mais forte e que eles possam ser, no futuro, algo de muito importante para nossa sociedade” (7’45’’). A definição do professor reforça a compreensão da escola pública como lugar de formação com função social específica, sobretudo no que diz respeito ao seu público, de maioria periférica, marginalizada e vulnerabilizada socialmente. Sua linguagem nos aponta a escola como um lugar possivelmente análogo ao quilombo, um lugar de preparação não só científica, voltada para conteúdos formais, mas para a leitura de uma realidade maior, que traz consigo marcas históricas.

Por isso mesmo, após traçar possibilidades para as pedagogias de produção, seguimos para uma proposição que coloca a escola como instituição fundamental para preparar seus sujeitos para fazer escolhas críticas quanto aos meios e não apenas quanto às suas mensagens. A escolha consciente da emissora de TV, Rádio, do portal de notícias condiz com uma postura crítica e política, e é o primeiro passo para o consumo midiático. Antes de apresentar a escola como mediadora formativa para essas escolhas, faz-se necessário aportar compreensões basilares sobre



consumo, apropriação e recepção midiática, uma vez que da emissão à recepção, interpelações constituidoras de sentido incidem e afetam a leitura que o receptor faz da mensagem.

Atravessamentos sociais e históricos, subjetividades, filtros, repertório cultural configuram o sujeito como um ser ativo na recepção, cuja atividade agencia e aciona exercícios relevantes para o consumo midiático, ou de qualquer outra ordem. Dois latino-americanos são expoentes importantes para os estudos do consumo crítico que partem do eixo cultural para a recepção, e não o contrário. Ambos consideram a relevância de pensar o consumo (Canclini, 1997) e a recepção/usos sociais (Martín-Barbero, 1997), a partir das condições socioeconômicas, culturais, políticas que são específicas aos sujeitos e/ou ao grupo social a que pertence.

Canclini constrói sua teoria a partir do vínculo consumo e cidadania. Ao defender o consumo como comportamento racional, ele confere à seleção do objeto-alvo de consumo uma atividade individual, racionalizada, baseada naquilo que é apazível ao sujeito. Estudadas conjuntamente, consumo e cidadania são, para o antropólogo argentino, processos culturais em que o consumo cultural configura uma dimensão da cidadania. Sua insatisfação com o sentido restrito e homogêneo do conceito jurídico de cidadania, focado nos direitos à igualdade, o provoca a pensar a cidadania como estratégia política, direcionando seu olhar para os direitos à diferença, cujas práticas emergentes não são contempladas pela ordem jurídica. Certamente, esse repensar, segundo ele, auxiliaria a entender os lugares dessas práticas “dentro da ordem democrática e procurar novas formas de legitimidades estruturadas de maneira duradoura em outro tipo de Estado” (Canclini, 1997, p. 23). Além disso, essa insatisfação com o sentido jurídico-político de cidadania, continua ele,

conduz a uma defesa da existência, como dissemos, de uma cidadania cultural, e também de uma cidadania racial, outra de gênero, outra ecológica, e assim podemos continuar despedaçando a cidadania em uma multiplicidade infinita de reivindicações (Canclini, 1997, pag. 23).

Sua definição para consumo é, portanto, “o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e o uso dos produtos” (ibidem, p. 53) Segundo ele, “no consumo se constrói parte da racionalidade integrativa e comunicativa de uma sociedade” (ibidem, 1997, p.58).

A concepção de Canclini para “consumo” não se distancia da de Martín-Barbero. Para este,

o consumo não é apenas reprodução de forças, mas também produção de sentidos: lugar de uma luta que não se restringe à posse dos objetos, pois passa ainda mais decisivamente pelos usos que lhes dão forma social e nos quais se inscrevem demandas e dispositivos de ação provenientes de diversas competências culturais (Martín-Barbero, 2003, p. 302).

Ambos deslocam o foco das lentes para o sujeito receptor. Se até então a centralidade investigativa estava nos meios e seus mecanismos de produção, os dois estudiosos optam por entender politicamente como os processos históricos sociais, assim como a pluralidade de matrizes

culturais constituem e definem as mediações (Martín-Barbero) e o consumo (Canclini), sem excluírem a força dos meios e o aproveitamento dos problemas sociais das majorias para cooptá-las, entretanto, reconhecem que a ideia de passividade evocada pelos estudiosos da escola de Frankfurt não pode configurar um sujeito possuidor de repertórios culturais, cujas mediações estruturais, inter-relacionais, conjunturais, tecnológicas também são partes constitutivas de seu lugar social.

Ainda que haja uma intencionalidade clara para o emissor, a recepção se desdobra a partir de leituras significativas, mediante os filtros/mediações pelas quais, necessariamente, precisa atravessar. Tendo em vista a congruência entre os dois investigadores quanto ao consumo cultural e a apropriação e usos sociais, utilizaremos tais termos como sinônimos no decorrer do texto.

Ao tratar especificamente do consumo de narrativas midiáticas, iniciaremos o delineamento sobre as pedagogias de apropriação pela escolha dos canais de consumo. Dada a realidade de concentração comercial e religiosa dos meios de comunicação brasileiros, cujas narrativas hegemônicas deixam à margem as majorias, consideramos alguns temas importantes para o desafio das educações, com vias ao direito à comunicação, dentre eles: educar para o conhecimento e relevância social desse direito; educar sobre o funcionamento político, comercial e ideológico dos meios de comunicação; sobre as políticas públicas de concessão; sobre as responsabilidades dos meios e sua conseqüente e necessária fiscalização; sobre a concepção original da internet e sua, posterior, cooptação empresarial; sobre a monetização e monitoramento do trânsito dos indivíduos na rede; sobre a participação e consumo crítico na rede.

Quem dos telespectadores ou ouvintes de uma rádio sabe, por exemplo, que os meios de comunicação eletrônicos (rádio e televisão) são um serviço público e que, portanto, não têm dono, mas são concessões temporárias? Mais: quem sabe a data de término da concessão de um determinado meio de comunicação eletrônico? Quem sabe que a comunicação é um direito humano e que todos têm direito a dizer sua palavra, expressar sua opinião e manifestar seu pensamento através desses serviços públicos? Quem sabe qual o percentual dos meios de comunicação – rádio e televisão – estão sob o controle de uma única família em determinados estados? Se soubessem teriam surpresas chocantes (Guareschi, 2013, posição 418-423).

As pedagogias de apropriação que propomos neste trabalho têm como compromisso possibilitar o conhecimento amplo sobre a comunicação social vigente no país, uma vez que a recepção crítica das mensagens depende do conhecimento de como funcionam os meios de comunicação, seus propósitos e configurações. Num país com elevado consumo de programação televisiva, sobretudo por emissoras comerciais, e inserção vultuosa dos brasileiros em redes sociais digitais, aliado a brechas sociais e digitais abissais, a escola precisa se ver partícipe e corresponsável pelas mudanças contextuais da sociedade à qual pertence. Por ser ela uma instituição pública presente em todo o território nacional, então deve ser ela também a se preocupar em apresentar e estimular a valorização das demais instituições públicas que compõem o estado

democrático, dentre eles - a comunicação pública. A relevância dos espaços públicos como lugar de participação pode e deve ser uma tarefa que se descobre na escola. Não como uma matéria a mais, mas como um tema de interesse social, e que atinge, principalmente, aqueles que têm tido seus direitos violados. Compreender a relevância e a necessidade da ocupação dos espaços públicos pelo público, pela sociedade, é elementar para a consolidação de um sistema de comunicação democrático e para o exercício da cidadania. Canclini nos ajuda a compreender:

Só através da reconquista criativa dos espaços públicos, do interesse pelo público, o consumo poderá ser um lugar de valor cognitivo útil para pensar e agir significativa e renovadoramente a vida social. Vincular o consumo com a cidadania requer ensaiar um reposicionamento do mercado na sociedade. Tentar a reconquista imaginativa dos espaços públicos do interesse pelo público. Assim o consumo se mostrará como um lugar de valor cognitivo, útil para pensar e atuar significativa e renovadoramente, na vida social (1997, p. 68).

Esse interesse pelo público pode ser despertado dentro da própria escola pública, lugar público de formação e socialização, que compreende desde a infância até a juventude, e, por isso mesmo, instituição chave para contribuir com a valorização e ocupação dos espaços públicos. Em se tratando de comunicação midiática, o consumo atrela-se, sobretudo, à audiência. Porém, destacamos que audiência não se reduz a índices numéricos, mas aponta para características de consumo e perfil de consumidores; visibilidade; investimento político e econômico; termômetro de aceitação/repúdio de conteúdos e discursos; construção de representações no imaginário social, dentre outros elementos. Desta maneira, consideramos audiência também uma questão para as educações, uma vez que a leitura crítica dos meios e suas mensagens é uma dimensão da leitura de mundo, do contexto cultural onde o sujeito é formado. Compreender que os discursos engendrados pela mídia hegemônica, por exemplo, são concebidos com intencionalidades políticas e mercadológicas bem definidas é fundamental para que a sociedade estabeleça critérios de usos e apropriações. O que os estudantes consomem culturalmente e como reverberaram tais consumos em suas relações com o outro deve ser de interesse da escola. Se pensamos na conexão EP-CP então comungamos com Eugênio Bucci (2016): “Há aqui a necessidade de pensarmos em termos de importância da televisão pública para a democracia. Nem toda sociedade precisa de televisão pública, mas para a democracia isso é indispensável” (p.31).

Uma das grandes contestações referentes à comunicação pública, sobretudo quanto às emissoras de televisão, diz respeito à baixa audiência. Por que sustentar um ecossistema comunicativo público que não chega à população? Vista como direito, a comunicação pública, regida constitucionalmente, deveria ser legitimada e consolidada pelo crivo da audiência? Para além destas perguntas que dividem opiniões, principalmente em períodos eleitorais, preferimos questionar o porquê das emissoras públicas não alcançarem a população e fidelizá-la em termos de

audiência. Consideramos importante refletirmos sobre as estratégias para a consolidação de um sistema público de comunicação que dê conta das necessidades comunicativas da sociedade, de forma que seus diversos grupos, em todos o território nacional, possam participar e se verem representados em suas pluralidades e demandas. Coutinho (2016) afirma que “o primeiro desafio e fragilidade da televisão pública é sua dificuldade por tornar-se conhecida, pública de fato, em um ambiente midiático caracterizado pela hegemonia privada”, e continua com o argumento de que essa fragilidade se converte num dilema para a comunicação pública como um todo, isso porque, segundo ela, e nós concordamos com seu ponto de vista, “é só a partir do (re) conhecimento da sociedade que uma emissora pode afirmar-se de fato como televisão pública” (p. 81).

Por esta razão, elegemos a escola pública como um lugar que seria não somente um ponto de partida importante, uma vez que as crianças se conscientizariam acerca da relevância da comunicação pública para a democracia, mas pela possibilidade e potencialidade de ser uma aliada na produção de conteúdo, a partir de uma conexão que fortaleceria ambas.

Seria necessária uma pesquisa quantitativa para identificarmos que os estudantes desconhecem as emissoras públicas do seu estado e menos ainda a sua grade de programação? O interesse, como mencionado, emerge do conhecimento e reconhecimento, ou seja, não basta ao estudante conhecer a comunicação pública, mas sentir-se parte, ou, pelo menos, representado por ela. Para Israel do Vale Neto (2016), presidente da Associação Brasileira das Emissoras Públicas Educativas e Culturais em 2015 e 2016, a partir da experiência em dois programas da Rede Minas, “o desafio é o de olhar para a sociedade buscando o cidadão. De olhar para o cidadão buscando o que ele tem de singular. De enxergar a demanda reprimida do que e de quem não se vê na TV e exercitar aproximações” (p.100). Pressupomos e defendemos a tese de que a aproximação entre EP-CP pode ser uma estratégia potente para visibilizar e garantir às maiorias exercícios para o direito à comunicação, a partir das narrativas midiáticas estudantis. A escola pública e seus sujeitos na TV, geraria uma retroalimentação para as duas instituições públicas: a comunicação pública e a escola pública. Ganharia a escola com a presença de profissionais da comunicação nesse diálogo com os seus espaços, com os estudantes - haveria um incentivo dos estudantes com interesses na comunicação – a visibilidade da escola para a sociedade, seus desafios e potencialidades – a participação social na produção de conteúdo – e ganharia a comunicação, não só com uma aliada na composição da grade de programação, como a audiência dessas comunidades que compõem e estão vinculadas à escola pública.

A democracia requer e reclama formas públicas de comunicação. [...] Essa construção teórica não diz que a comunicação comercial não cumpre funções públicas, ela cumpre. [...] Apenas quer dizer que a comunicação comercial não dá conta da totalidade, da integralidade e da complexidade da comunicação que uma sociedade democrática precisa (Bucci, 2016, p. 31).

Após conhecer esse lugar de ocupação por direito, um segundo ponto que levantamos é este: a importância do espaço público escolar também ser mostrado, e assim, ao atrair olhares, requerer seu lugar de atenção e investimento; de mostrar as produções estudantis, mas também os espaços escolares, suas potências e necessidades, seus sujeitos e atividades. A escola precisa ser vista como o lugar que escapa aos cenários trágicos de violência, precisa deixar de ser uma questão apenas para familiares e mestres, para se tornar um lugar de educações para a sociedade, de forma que todos possam contribuir; que seja um lugar de encontros, de trocas. Daí que a comunicação pública pode exercer um papel fundamental em abraçar esse espaço como um laboratório. Os sujeitos se verão na TV, isso muda a concepção e muda também os números da audiência.

Nesse sentido, a experiência do Programa Intervalo tem alguns pontos a serem destacados. O primeiro é que o programa só vai ao ar, na TVE, depois de todo pronto. Após a pós-produção de todos os quadros, quase dois anos após o início das gravações. Essa lacuna de tempo ocasiona um distanciamento dos estudantes com a obra. Muitos dos estudantes que participaram já haviam concluído o ensino médio quando o projeto foi exibido, por essa razão, a primeira visualização se deu pela plataforma da TV Anísio Teixeira e não pela TVE. Ainda assim, houve repercussão e alguns relatos comprovam isso.



**Gilberto Filho**

Eu assisti ao vídeo, pela primeira vez, no site do IAT, porque eu não tinha tido acesso ainda à publicação. Eu sabia que ia acontecer em algum momento, mas eu não tinha visto ainda. Aí quando um colega meu me ligou, aí eu... “pô, onde é que eu vou achar esse vídeo”? Aí lembrei do IAT, aí eu fui lá no site, aí tinha lá o projeto.

Gilberto compartilhou ainda que o vídeo não foi exibido, de imediato, na escola. Ele e sua mãe fizeram o download do “Minha Escola, meu lugar” na plataforma, e não chegaram a ver na TVE. No entanto, ele relembra uma situação inusitada: “Não sei se você já viu, nos ônibus, têm aqueles, aqueles televisores, aí tinha a parte do projeto, o vídeo “Minha escola, Meu lugar”, e um colega conseguiu tirar foto da parte eu entrando aqui. Pô, tá famoso!” (menção à cena inicial do episódio em que ele apresenta a avenida e adentra à escola).

Essas repercussões inusitadas também foram compartilhadas por outros entrevistados:



Renato Lima

Isso é doido de dizer, porque eu tava no Shopping, sério! A gente sempre tinha acesso a um corte ou outro, um *teaser*, alguma coisa que tava pronto e soltavam no grupo [na época, eu acho que não era nem grupo, meu Deus!], no Facebook, nas redes, nas nossas comunicações. Mas, quando assisti todo, eu estava no shopping, e o doido é que foi numa loja de TVs, eu chorei. Eu sempre soube o que queria. A arte me define. Naquele dia, especificamente, eu lembro que fui resolver alguma coisa e ninguém disse quando seria exibido, muito, a gente sabia quando ia ao ar, só que eu acho que não me atentei. O episódio que foi ao ar foi justamente um onde eu estava e eu me assisti inteiro ali no vídeo, na frente de uma loja, as pessoas passavam olhavam, e eu ali, os amigos fazendo festa. Minha irmã tava comigo, eu lembro. Minha irmã - “olha ali, olha ali Saulo\*, ó”. Eu em choque, não tive reação, parado, eu só lembro das pessoas à minha volta e eu com cara de bobo, eu falei - eu tô na TV, eu tô no shopping. Foi muito massa, sabe? Foi emocionante!

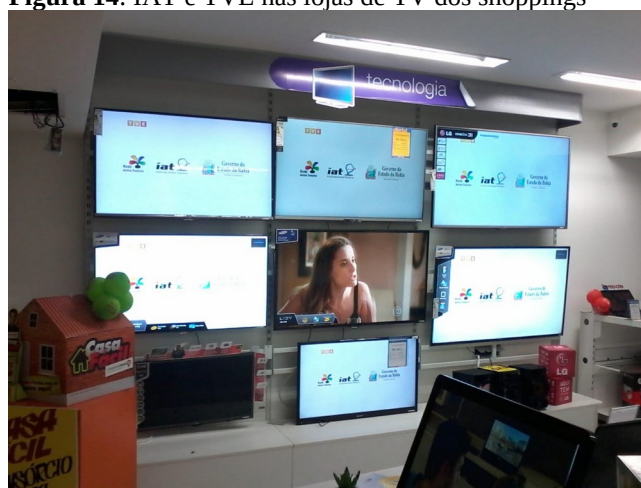
\*Saulo – nome do personagem



Geraldo Seara

Foi lindo receber *selfies* que eles fizeram nas telas das TVs dos shoppings quando o programa foi ao ar. E cada vez que iam num shopping e tinha uma TV ligada, eles (claro!) fotografavam a tela. E aí me chamou atenção o seguinte: Por que a TVE está ligada? Por que as lojas do shoppings estão deixando a TVE e não a Globo? Aí eu fui numa das lojas, na Casas Bahia, saber o porquê. Porque a TVE não pegava. Quando Araripe entrou na TVE, depois de Pola, a programação visual da TVE mudou, ficou colorida, ficou lindo. O T, o V e o E, cada um tinha uma cor diferente, uma animação, enfim... o vendedor disse: é que a TVE não pegava direito antes da TV digital. Teve isso! O Intervalo foi ao ar com a TV já digital. A TVE funciona em qualquer lugar, não precisa nem de antena em determinadas áreas da loja. E aí o vendedor pensa: essa televisão é tão boa que até a TVE pega bem. Pena que eu não gravei a pessoa dizendo isso. Tem seis telas na TVE e uma na Globo, na hora do programa Intervalo.

**Figura 14:** IAT e TVE nas lojas de TV dos shoppings



**Fonte:** Arquivo pessoal do educador Geraldo Seara - IAT

Em termos de índices de audiência do Programa, não foi possível chegar a esta informação junto à TVE. Sobre isso, Harisson Araújo e Yuri Wanderlei compartilharam:



Yuri Wanderley

A gente carecia de um mecanismo de avaliação mais preciso disso; a forma mais eficiente que tínhamos de avaliação era nas nossas próprias formações. A gente levava esse material, apresentava para as escolas, estimulava as escolas a utilizarem esses vídeos, a produzirem seus próprios vídeos. Em relação à TVE, a TVE não tinha um acompanhamento de audiência, então a gente não sabia qual era a audiência que os nossos programas tinha na TV. O nosso parâmetro era a quantidade de visualizações e *downloads* no portal. Que eram interessantes por se tratar de conteúdos educacionais. Então, uma das coisas que faltavam no nosso trabalho era justamente ter mecanismos mais sistematizados de avaliação e retorno, principalmente do uso desse material na escola.



Harisson Araújo

Em termos numéricos a gente não tem essa questão da audiência porque, até então, naquela época, não tinha um recorte tão fidedigno por quadro, por programação na TVE. Mas, de qualidade, a gente teve uma aceitação enorme de professores. Até hoje, nós recebemos esse retorno dos professores e seus territórios, quando eles se viam na tela percebiam o quanto a sua escola, o quanto a educação pública daquela localidade, que até então era desconhecida, era uma potência no seu território.

Esse último ponto apresentado por Harisson de Araújo é interessante para a discussão que fazemos acerca da audiência. As estratégias da comunicação pública devem estar voltadas a promover a visibilidade dos territórios, suas comunidades, geografias, paisagens, problemas e potências, sujeitos e grupos sociais. A audiência é para uma emissora pública, antes de tudo, um sintoma de identificação e reconhecimento, diferente das empresas de comunicação, que atraem os telespectadores para suprir, em certa medida, as expectativas de seus financiadores. Por esse mesmo motivo, assim como Bucci (2016), concordamos que a comunicação pública “precisa estar na vanguarda de experimentação de tecnologias públicas, e não comerciais. Ela deve entrar em contato com outras formas de relações culturais, promovendo-as” (p.37). A comunicação pública é uma alternativa à programação comercial, a ela é cabível a comunicação científica, artística, as experimentações estéticas, tudo isso de forma palatável aos diversos públicos, e produzida com a participação social, sem com isso, cair numa erudição que a distancie da sociedade. Oliveira Paulino (2016), coordenador do Grupo Ética, Liberdade de Expressão e Direito à Comunicação da Alaic (Associação Latino-Americana de Investigadores da Comunicação) atentou para essa parceria ao compartilhar:

Eu ainda quero acreditar que a EBC vai perceber a universidade pública, a educação pública, as escolas, o ensino médio, como ambientes parceiros, instituições que podem caminhar juntas, e fazer com que a gente tenha um serviço público de comunicação, um consórcio com todas essas iniciativas públicas (p.53)

Após essa discussão, apresentamos a análise do quadro “Minha Escola, Meu Lugar”, do Programa Intervalo, cujos episódios estão dedicados a apresentar a relação da escola pública do estado da Bahia com suas comunidades, como parte da história e do desenvolvimento de seus territórios. O quadro é mais uma ilustração relevante de como a escola pública, seus estudantes e professores, podem alcançar visibilidade. De apresentar a importância da escola em sua localidade, de mostrar seus espaços, potências e deficiências, embora os problemas não tenham sido o mote deste quadro. Tornar visível à sociedade essa instituição tão cheia de demandas é crucial para que ela seja fortalecida, analisada por diferentes ângulos, e, conseqüentemente, valorizada.

### 5.2.1 GuriPro – Da escola para as telas

Trocadilho com *GoPro*, marca metonímia de câmera de ação, muito utilizada em esportes e aventuras, por ser portátil, pequena e com grande capacidade de processamento, GuriPro é uma paranomásia, figura estilística ou fônica, utilizada para palavras semelhantes na forma ou som, mas de sentidos diferentes. GuriPro denota o/a – garoto/garota - em ação, com sua câmera, na tarefa de apresentar a sua escola. O trocadilho foi criação do produtor Harisson Araújo, numa menção direta ao propósito e à concepção estética pensada para o quadro “Minha Escola Meu Lugar”.



**Harisson Araújo**

Na construção desse quadro, trouxemos para a narrativa o protagonismo de um estudante que denominamos de GuriPro. Era um estudante *pro*, porque ele era o fio condutor dessa narrativa. Nós dávamos para ele o dispositivo, que era uma câmera pequena, de fácil uso e ele era o condutor da narrativa. Naquele momento, eu tinha um *briefing*, começava com ele, apresentava a ele a proposta, mas a fala era do estudante, nós não escrevamos esta fala. Nós trazíamos ele para o universo que gostaríamos de tratar e deixava para ele esse processo da criação, da narração e da fala, o que é que ele queria falar naquele contexto. Então, isso foi fantástico, porque começamos a perceber o quanto que o estudante, principalmente da escola pública, gostaria de falar sobre a sua escola, e eles viam naquele momento, uma oportunidade ímpar para potencializar esse discurso.

A decisão de destacar a presença do estudante nessa concepção narrativa é uma matéria significativa de cunho estético, visual, que aponta para a relevância do protagonismo estudantil, ou seja, um dêitico que anuncia a presença desse sujeito (invisibilizado) nas telas, o que corresponde a um aspecto concernente ao direito à comunicação. O estudante é, em “Minha Escola Meu lugar”, um anfitrião do telespectador e, por vezes, o guia da narrativa, cujo registro frontal coloca-o para o espectador como protagonista da história. Ainda de acordo com Harisson Araújo, o GuriPro foi uma escolha assertiva para atender à questão central da pauta recebida: “a nossa direção teria que estar sempre voltada para potencializar o estudante e o professor da escola pública”. Por esta razão, o



enquadramento frontal nos episódios do “Minha Escola, Meu lugar” é uma proposta estética correlata ao propósito narrativo. No quadro, os estudantes narram as características e atividades escolares e as relações desse espaço com a comunidade; os estudantes aparecem em primeiro plano, numa concepção de *selfie* (autofoto) e em movimento, ou seja, o espectador identifica-os como narradores e cinegrafistas, cuja percepção visual é de que estes são também aqueles que selecionam o que é mostrado, além disso, há também recorrência de ângulos abertos que visibilizam o estudante passeando, filmando e narrando o episódio, além de apresentar cenas das ruas, avenidas, paisagens naturais e espaços internos e externos às escolas. Essa percepção de protagonismo estudantil transmitida ao telespectador é uma estratégia da produtora na direção do quadro.

Dessa forma, o enquadramento configura importante matéria significante desse quadro. De acordo com Marcel Martín (2005), a câmera tem uma participação criadora nos registros narrativos, pois os enquadramentos atuam no sentido de transformar a realidade em matéria artística. “Trata-se aqui da composição do conteúdo da imagem, quer dizer, da maneira como o realizador planifica e, eventualmente, organiza o fragmento da realidade que apresenta à objectiva e que se reencontrará de forma idêntica na tela” (p.45).



**Harisson Araújo**

No início, essa solução veio para diferenciar as características estéticas dos quadros, porque como nós tínhamos três quadros com gênero muito definido, que eram os documentais: Ser professor, Minha escola, Meu lugar e Faça acontecer, precisávamos diferenciar a estética para que pudéssemos valorizar essas peculiaridades. Como o “Minha Escola, Meu Lugar” tinha essa ideia de abordar a escola e o lugar onde estava inserida, nada melhor do que o próprio estudante, que é morador desse lugar e estudante dessa escola, para construir essa narrativa. Então, trouxemos esse personagem de forma diferente dos demais quadros. Nós ficamos muito felizes com essa escolha, foi um divisor de águas para que pudéssemos construir um quadro que valorizasse e potencializasse o estudante.

O título “Minha Escola, Meu Lugar” é também uma matéria significante que merece destaque. Os pronomes possessivos meu/minha sinalizam ideia de pertencimento, de posse por direito, em outras palavras, enunciam: A minha escola é o meu lugar! A afirmativa apresenta um significado identitário. Na vinheta do quadro é possível visualizar os estudantes em interação com colegas, em espaços abertos da escola. A imagem demonstra um momento pré e/ou pós-aula ou o intervalo, onde os estudantes conversam, compartilham leituras, se distraem, brincam. Substituem as cabeças dos estudantes elementos culturais presentes no dia a dia dos adolescentes: um tocador digital de música, uma bola de futebol e pipas. Tais elementos, em primeiro plano, denotam que a escola é, principalmente, o lugar das sociabilidades, dos esportes, da música, da ludicidade. O papel

pautado do caderno constitui o plano de fundo da imagem, um indicador de que a escola, lugar das aprendizagens, da sala de aula, da produção de conhecimento científico é, de igual forma, o espaço educativo onde os estudantes traçam e registram suas mais diversas experiências.

**Figura 15:** Vinheta - Minha escola, Meu lugar



**Fonte:** Programa Intervalo - Plataforma Anísio Teixeira

A visibilização do entorno da escola, das pessoas que vivem da movimentação dos colégios, a localização, os retratos do cotidiano intra e extraclasse estão neste quadro com a finalidade de evidenciar a relevância da escola para as comunidades onde estão inseridas. Regina Célia Araújo, professora de História do Instituto Central de Educação Isaiás Alves (ICEIA- Salvador), escola que também compôs o “Minha Escola, Meu lugar”, compartilhou sua percepção, como espectadora do vídeo, sobre a pertinência do quadro e a estética do GuriPro, cujo apresentador/narrador do ICEIA foi o estudante Gilberto Rodrigues.



**Regina Célia  
Araújo**

Eu achei muito bom e interessante a forma como ele vai saindo da rua e entrando na escola, mostrando as pessoas que estavam trabalhando ali fora, as pessoas que transitam - que são pessoas que mais ou menos (eu tenho 22 anos aqui) a gente conhece, vê passando, a pessoa que vende alguma coisa, comercializa, e ele trazer para o vídeo, para dentro da escola... E entrando na escola, mostrando o cotidiano dos meninos; ainda que tenha sido filmado algo que provavelmente não existiria, não fosse aquela filmagem, aquela ocasião específica dos meninos na arquibancada tocando violão. Mas, ainda assim foi bom, foi gostoso ver, porque a gente poderia não ver aquela cena específica, mas aquele ato dos meninos ficarem reunidos, isso existia, acontecia, talvez não estavam ali sentados tocando violão, como eu falei; mas eu gostei bastante de ver esse movimento que ele faz, passando pelos alunos, também pelos corredores e depois a fala dos colegas resgatando esse processo histórico do ICEIA. Foi Fantástico de ver!

Embora as entrevistas tenham sido realizadas com professores do ICEIA e um de seus estudantes, o episódio escolhido para análise está disponível no compacto 39 e refere-se à

apresentação do Colégio Indígena Ângelo Pereira Xavier. A escolha se deu com o propósito de privilegiar e contemplar a diversidade regional e étnica presente no Programa. Em função dos episódios do “Cotidiano” terem sido gravados, em sua totalidade, no Colégio Central de Salvador, o quadro visibiliza vários bairros e lugares da capital, por esta razão, o “Minha Escola, Meu lugar” produzido no ICEIA seria mais um episódio elaborado em cenários caracteristicamente urbanos e, mais especificamente, soteropolitano.

“Minha Escola, Meu lugar” apresenta dois episódios referentes à educação escolar indígena: o Colégio Estadual Tupinambá de Olivença e o Colégio Ângelo Pereira Xavier. Como o Sul da Bahia já está contemplado na análise de um episódio do quadro Filmei! (próximo tópico), a escolha para análise do “Minha Escola, Meu Lugar” diz respeito à segunda escola indígena mencionada, a Ângelo Xavier. No entanto, o episódio do Colégio Estadual Tupinambá de Olivença possui matérias significantes que merecem relevo no corpo desta análise: primeiro, encontra-se disponível no primeiro compacto do Programa Intervalo, logo, o primeiro episódio do “Minha Escola, Meu lugar” corresponde a uma escola indígena; segundo, a estudante narradora é uma menina, Laís Eduarda - com adereços artesanais na cabeça, pintura no rosto e farda escolar - que inicia sua participação apresentando seu nome em Português e em Guarani, o que demonstra a variedade de línguas faladas no Brasil. O episódio traz, ainda, no depoimento da Cacique Maria Valdeci, o empenho dos Tupinambás na elaboração de documentos para implementação de uma escola diferenciada, de qualidade e engajada em valorizar a cultura indígena, além disso, próxima à comunidade, atendendo a vinte e três comunidades, com estudantes indígenas e não indígenas.

O depoimento da Cacique Valdeci é uma matéria significativa que exige menção por se tratar do relato de uma mulher, indígena e em posição de poder. Essa interseccionalidade gênero e raça/etnia tem colocado “mulheres indígenas” como categoria conceitual para novos recortes à luz do feminismo em diversos estudos, dentre eles: sociológicos, antropológicos e historiográficos. As demandas sociais, que vão desde a demarcação de terras à vulnerabilidade sexual de meninas indígenas, têm compelido as mulheres indígenas a participarem efetivamente das lutas políticas, o que tem contribuído para um interesse investigativo crescente (Verdum, 2008). Além disso, os estigmas consolidados no imaginário social ratificam a emergência e urgência do engajamento epistemológico decolonial e a necessidade de uma desconstrução dos estereótipos criados em torno dos indígenas.

Dentro do conjunto de demandas, a educação tem sido um campo de disputa do qual os/as indígenas não têm se eximido. A luta por uma educação que atenda às especificidades culturais e territoriais dos diferentes povos indígenas no Brasil têm apresentado importantes resultados. As

duas escolas abordadas pelo Programa Intervalo confirmam esse esforço por escolas melhor localizadas e curricularmente voltada às especificidades das etnias.

Ao tratar da luta dos professores Guarani e Kaiowá pela efetivação da educação escolar indígena, Tônico Benites Guarani-Kaiowá, aponta que, após as quatro primeiras fases da escolarização indígena, iniciada no período colonial; em seguida, marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (1910) e, posteriormente, pelo trabalho de organizações não governamentais; a última fase, a partir de 1980, é caracterizada pelo engajamento dos próprios indígenas, onde a reivindicação passou a pautar a autogestão da educação escolar indígena formal. “Recentemente, a educação escolar passou a ser encarada como uma política pública, como um direito à cidadania, além de um instrumento de resistência e luta dos povos indígenas” (Benites, 2018, p. 205). Ao se dedicarem ao protagonismo indígena na luta pela educação escolar indígena na região norte do país, Coelho e Fernandes (2018) concordam e ampliam a afirmativa de Benites: “A Educação Escolar Indígena é, então, a expressão de seu tempo. Ela é o que se pode definir como uma política indígena, levando-se em conta o quanto dela é resultado da luta indígena, executada, desde o Estado, como luta indigenista” (p. 233). Embora as ações e associações que unem indígenas e pró-indígenas tenham sido importantes para o fortalecimento das pautas indígenas, segundo eles, o binômio política indígena/política indigenista não se confunde – política indígena são ações desenvolvidas pelos próprios indígenas e indigenista são as resultantes de medidas adotadas e implementadas via Estado.

Mencionada a relevância do episódio da escola Tupinambá, sobretudo, por visibilizar esse contexto de luta, seguimos com a análise do Colégio Indígena Ângelo Pereira Xavier, da aldeia Pankararé, localizada no Raso da Catarina, região mais seca do sertão baiano, que dista 40Km da cidade de Paulo Afonso, norte da Bahia. Neste episódio, há presença de depoimentos do diretor da Secretaria Regional, de uma professora, da coordenadora pedagógica e do cacique da aldeia, além da apresentação da escola realizada pelo estudante Afonso Henrique Feitosa.

O episódio começa com uma simulação de chegada à macrorregião do norte baiano, com cenas da rodovia de acesso ao município de Paulo Afonso, do cotidiano desta cidade, de um dos rios da região, até a trilha que conota uma rota para a escola. As paisagens do semiárido compõem a abertura e são matérias significantes que dizem respeito à grande extensão do território baiano e suas diferentes características geográficas (relevos, climas, bacias hidrográficas, flora, fauna). Apresentar a Bahia para além de suas cidades litorâneas é importante para afirmar a riqueza cultural do Estado e sua biodiversidade. É possível ver nas imagens do episódio o bioma caatinga, cânions, solos muito secos e parte do Rio São Francisco.

No decorrer da abertura do episódio, algumas placas ilustradas legendam e identificam os lugares. A primeira identificação inscreve-se na ilustração de uma placa de madeira, tipicamente encontrada em trilhas, e contém o título - “Raso da Catarina – Escola Ângelo Pereira Xavier”.

A narração começa com o *off* (voz encoberta) do diretor da Direc 10 (antiga Diretoria Regional de Educação, hoje - Núcleo Territorial de Educação (NTE)) que comenta a relação da comunidade com a escola. Após cenas de mulher e criança alimentando animais no quintal de casa, há um corte para o espaço onde se localiza a escola. Neste momento, uma nota, ilustrada no formato de folha de caderno, escrita em fonte cursiva, aparece na lateral esquerda da cena com as seguintes informações: “Até 2003, os Pankararé não conheciam lápis e nem tinham identidade. A escola só chegou ao local em 2004. Os próprios índios construíram o prédio”. Esse paratexto traz dados sobre a implementação da escola formal para os pankararé e a participação direta destes na construção da unidade escolar. A partir daí, um segundo *off* aponta para a pertinência da implantação da escola indígena, uma vez que a narração denuncia que, “na única escola próxima, os índios eram discriminados por andarem de pé no chão e eram chamados de caboclos”. O episódio revela a discriminação sofrida pelos indígenas por suas características culturais e fenotípicas, impedindo-os de usufruírem do seu direito à educação formal, mais um dêitico que aponta para a pluralidade étnica e cultural de povos que compõem a Bahia, em particular, e o Brasil, além de denunciar o racismo que acomete os indígenas. Nesta cena, com imagens externas e amplas da escola e dos indígenas em um ritual de Toré, uma segunda nota informativa compõe a narrativa: “ Raso da Catarina - nome em homenagem a uma antiga moradora e líder local. Localização: entre os rios São Francisco e Vaza Barris. Por suas características, serviu de abrigo para Lampião e seu bando de cangaceiros. Aqui, vivem os Pankararé”. O paratexto apresenta informações geográficas e históricas que configuram a região e, por fim, demarca o território da etnia Pankararé.

O estudante/narrador do episódio inicia apresentação da seguinte forma: “Olá, meu nome é Afonso Henrique Feitosa e eu estudo na aldeia pankararé, povoado de Brejo do Burgo, na escola Ângelo Xavier. Eu vou mostrar para vocês um pouco da minha escola”. Nesta cena, a imagem que o espectador vê é em ângulo aberto, o que possibilita visualizar o estudante gravando o vídeo em *selfie*, chegando à escola.

**Figura 16:** Narrador - Estudante Indígena



**Fonte:** Programa Intervalo - Plataforma Anísio Teixeira

Algumas matérias significantes podem ser reconhecidas neste recorte. A primeira é a presença do estudante indígena como protagonista da apresentação do episódio, não somente por estar num lugar de visibilidade, mas por aparecer operando uma câmera digital, quando o estereótipo no imaginário comum é de que os indígenas permaneceram (ou deveriam permanecer) presos ao passado. A segunda matéria significativa é o uniforme escolar. De acordo com Maingueneau (2020), os discursos se manifestam e proliferam de variadas formas no nosso cotidiano. A esse conjunto de manifestações ele denomina de enunciado aderente (EA), a saber, enunciados que, associados a diferentes tipos de objetos (suportes físicos), mantêm uma relação de aderência.

Podemos caracterizar os EA como enunciados escritos, em geral curtos, fixados sobre um «suporte», com o qual formam uma totalidade. Esta totalidade é frequentemente um objeto; mas pode tratar-se também de um lugar: uma sala, uma rua, um canteiro de obras, e mesmo uma paisagem” (p.4).

O uniforme escolar, com nome e símbolo da escola, nas cores azul ou branca, ao vestir o adolescente indígena, mantêm com ele (suporte humano) uma relação de aderência, transformando-o num estudante de escola pública do Estado da Bahia. “A noção de ‘suporte’ não deve dar a impressão de que o enunciado viria a se acrescentar a ele sem alterá-lo, ao contrário, há interação entre o suporte e o EA: eles se afetam mutuamente, produzindo uma realidade nova” (*ibidem*, p. 7). Desta maneira, os estudantes se constituem suportes que enunciam a instituição escola pública. Assim, ao ganhar as telas de TV e dos dispositivos digitais, a escola pública é colocada em evidência. Os espaços físicos com os nomes das unidades de ensino em suas fachadas, os uniformes com brasões e nomes das escolas, as cores características do fardamento das escolas estaduais da Bahia, todos esses elementos publicizados em uma emissora de TV, visibilizam a instituição e o

discurso da educação pública. “Eu acredito que a potência desse programa foi transformadora não só para nós, produtores de conteúdo, mas também para os estudantes que puderam, pela primeira vez, ver aquela fardinha azul e aquela fardinha branca numa tela de televisão, e tratando com conhecimento, com produção científica, com riqueza”, ressaltou Harisson Araújo.

Ao apresentar a escola, fica também evidente, no episódio, a necessidade de investimento na infraestrutura do espaço. As salas que aparecem nas imagens não são equipadas com TV, computadores e outros dispositivos. Duas prateleiras com livros estão numa das salas de aula, o que nos permite inferir ausência de biblioteca com espaço exclusivo. As atividades de confecção de saias e tiaras de fibra natural também são realizadas dentro de uma sala de aula, cujas mesas e cadeiras foram organizadas para deixar o centro da sala livre para que os estudantes e professor sentassem ao chão para a confecção dos adereços. As imagens internas da escola são matérias significantes que visibilizam a necessidade de maior investimento para esta escola indígena.

O Toré - ritual que mistura dança, música, tradição e religiosidade - característica de etnias situadas no nordeste, inclusive, os Pankararé; os cantos; instrumentos musicais; elementos da cultura indígena dispostos nas paredes das salas de aula; a presença das crianças, mulheres e do cacique são matérias significantes que revelam a riqueza cultural dos povos indígenas, cujos dêiticos sinalizam a importância da valorização e proteção desses territórios culturais e seus sujeitos. Conhecer aldeias, seus povos e tradições por meio de um programa resultante desta conexão escola pública – comunicação pública é uma possibilidade profícua de exercício do direito à comunicação.

**Figura 17:** Cenas do episódio do Colégio Indígena Ângelo Pereira Xavier



**Fonte:** Programa Intervalo - Plataforma Anísio Teixeira

A intenção do quadro “Minha Escola Meu Lugar” é demonstrar as relações e diálogos estabelecidos entre escola e comunidade. O episódio do Colégio Estadual Ângelo Pereira Xavier é um documentário que, segundo a própria descrição disponível na plataforma Anísio Teixeira, “traz o histórico da Escola Estadual Ângelo Pereira Xavier, desde a sua implantação até as relações com a comunidade do entorno e a vida social e cultural da aldeia dos Pankararé, em Brejo dos Burgos, município de Glória”, com o objetivo de “retratar e buscar a historicidade da Escola Estadual Ângelo Pereira Xavier, relacionando-o com a vida sociocultural e política da aldeia dos Pankararé, em Brejo dos Burgos, município de Glória, onde está inserida a Unidade Escolar”.

É possível identificar linearmente as três etapas da narrativa: no início, o diretor do núcleo territorial explana aspectos da implementação da escola na localidade e a importância desta para a comunidade; no desenvolvimento, o estudante apresenta os espaços da escola e atividades que acontecem dentro e fora da sala de aula. Os relatos de uma professora e da coordenadora pedagógica apresentam a importância da escola para a formação das crianças e jovens Pankararé, para a geração de renda daqueles que trabalham na unidade de ensino e revelam ainda o orgulho de terem uma escola indígena estadualizada, com independência pedagógica e currículo voltado para as especificidades culturais dos Pankararé. O Cacique reforça a importância da instituição para a aldeia, e o desfecho narrativo se dá com o estudante/narrador dialogando com o espectador: “eu espero que vocês tenham gostado da minha cultura Pankararé. Essa é a minha escola, esse é o meu lugar”. A imagem do pôr do sol com *off* de canto indígena, entoado por voz feminina e som de chocalhos, transmitem a beleza da natureza e das tradições dos povos originários.

A carência de um elemento importante poderia ter agregado ainda mais valor à narrativa: a explicação acerca da escolha do nome da escola. Muitos paratextos ajudaram a construir a narrativa, a partir de informações complementares, cuja pertinência auxiliaram na composição da compreensão histórica e temporal da chegada da escola à aldeia. Informações acerca do nome da escola apontariam para um assunto crucial: a dizimação das lideranças indígenas. Essa informação específica não é uma característica do quadro geral, no entanto, a história desta personagem que nomeia a escola agregaria valor à narrativa, uma vez que, de acordo com a Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI), Ângelo Pankararé foi assassinado em 1979, após a fundação da Anaí-Bahia. Sua morte foi um marco no nascimento da organização, que surgiu com o objetivo de produzir documentos e reflexões sobre os povos indígenas e suas demandas.

A ausência da menção à história de Ângelo Pankararé nos provoca questionar: por que uma ocorrência tão importante para o povo Pankararé não participa do episódio, sequer como uma nota informativa? A omissão de informações sobre a escolha do nome da escola ressalta a problemática da construção do roteiro sem a participação da comunidade escolar. Ainda de acordo com o site



oficial da ANAI, Ângelo liderou a luta do seu povo por reconhecimento oficial, foi escolhido como cacique e seu empenho político foi responsável por revelar para outros espaços e regiões a existência dos Pankararé e suas reivindicações. Essa menção seria relevante pois apontaria para uma discussão importante: a perseguição de líderes indígenas e a violência aos seus povos, ainda na atualidade.

Embora tenhamos destacado essa carência, os episódios referentes às escolas indígenas, sobretudo o do Colégio Ângelo Xavier, para o qual dedicamos uma análise mais apurada, revelam a potência das produções realizadas a partir da escola. No caso específico do quadro “Minha Escola Meu Lugar”, há ainda a possibilidade de visibilizar e documentar as histórias, atividades e cotidianos desses espaços, tanto com o objetivo de publicizar suas potências, quanto de demonstrar suas necessidades. Atrair olhares para a escola pública é uma estratégia produtora para o fortalecimento e fidelização de públicos para a comunicação pública, uma vez que seus sujeitos e comunidades se sentiriam motivados a acompanhar suas próprias produções. Se a audiência da comunicação pública está intrinsecamente relacionada à tarefa de atrair cidadãos, as educações – por meio das pedagogias de produção e apropriação – são ações assertivas e requerem a conexão entre as duas instituições.

Eduardo Esch (2016), fundador e coordenador do Observatório da Radiodifusão Pública na América Latina, sintetiza objetivamente parte desta tese: “É preciso pensar e elaborar uma espécie de pedagogia sobre os meios públicos no Brasil. Isso é complexo e requer um conjunto enorme de ações e estratégias” (posição 309-310). Da escola para as telas é um caminho de ações e sugestões que não só potencializa a vida interna das escolas, mas se compromete com os usos e apropriações dos consumos midiáticos e com as educações sobre a relevância política dos meios públicos de comunicação.

A qualidade da TV pública não pode ficar à margem desse debate. As produções escolares podem ser pré-julgadas por seu caráter experimental. Tendo em vista que ninguém deseja se sentar para assistir a uma programação de conteúdo e formas ruins, creditamos como positiva a presença de uma produtora para garantir a qualidade técnica do roteiro, direção e edição. As duas linguagens, experimentais e profissionais, são importantes pois assumem funções diferentes. Defendemos que o diálogo CP-EP é profícuo por possibilitar uma aproximação dos profissionais da comunicação à escola, inspirar estudantes a produzirem e conhecerem os mecanismos de construção das narrativas midiáticas, e garantir que os experimentos possam ter também o seu lugar.



**Araripe Júnior**

O conceito TV Educativa gera modelo, ela pode não ter audiência significativa, mas ela gera modelo, porque - um pequeno grupo da sociedade: professores, formadores de opinião assistem e aquilo gera modelo - se você for ver a história da televisão educativa no Brasil, vai ver que muitos programas que foram depois sucesso na Globo, nascem como se fosse um laboratório e expande, cria talento e expande.

Mais que gerar modelo, acreditamos que a comunicação pública brasileira pode ganhar força, como em outros países (exemplos: Reino Unido, Nova Zelândia, Canadá), mas essa construção de audiência e grade de programação pode passar pela escola. As educações dizem respeito às múltiplas aprendizagens para as leituras diversas dos diversos mundos que mantemos relação. O estudante Renato Lima, engajado nas ações políticas do seu bairro, compartilhou uma experiência interessante dos usos que fez com o material do quadro Cotidiano, no qual atuou como personagem fixo:



**Renato Lima**

Chegou um dado momento que - “gente, espera aí rapidinho, vamos manear” - mas rodou bastante no meu bairro. Eu lembro do feedback dos outros colegas também, cada um foi se organizando e aí acho que é isso. A série conseguiu mexer na questão do reconhecimento, do entregar, eu lembro que tinha uma atriz de um bairro aqui de Salvador, bem pequeno, e ela, no começo, teve dificuldade - “Poxa! as pessoas lá não são articuladas como no seu bairro” - mas, vendo que a gente estava fazendo, a gente levou proposta também - “vamos fazer, conversa com as pessoas, vamos engajar esse material” - até porque a gente também vestiu a camisa para engajar, se ver no vídeo, levar representatividade e ela virou uma referência também no bairro dela, a partir da série.

Interessante que o estudante, à época, destaca a questão do reconhecimento, do “se ver no vídeo”, do engajamento da série. O ativismo de Renato ratifica a representatividade como uma porta para a audiência. A sociedade precisa se ver nos meios públicos de comunicação, se reconhecer. O Programa Intervalo é um protótipo que nos permite visualizar a potência da conexão EP-CP, como uma via de mão dupla, com trânsito fluido e contínuo.



**Lauro Gurgel**

Tudo que advém do espaço público, como políticas públicas para a melhor organização da sociedade é sempre muito bem-vinda. Nessa perspectiva, tem tudo a ver essa conexão que você faz. São os diálogos da escola com a comunidade através de uma política pública ou diferentes políticas públicas. Nada melhor do que, por dentro da escola, construir esses diálogos. Daí a importância da TV pública também, que possa veicular programas, projetos, trabalhos, vídeos etc, para que a sociedade conheça o que acontece na escola, porque há um “pré-conceito” contra a escola pública– “ah, porque na escola pública não funciona, porque a escola não cresce”. O que é um equívoco pensar dessa forma, por isso que é importante trabalhos como o seu, por exemplo, trabalhos desse tipo engrandece e qualifica melhor a escola pública. Você tá vindo na fonte ver como funciona, quem está aqui, o que faz, o que produz, isso é fundamental para que fora dos muros da escola a gente possa mostrar que a escola pública existe, vive e funciona muito bem, obrigado!

### 5. 3. NarrativaS por (e pelo) direito

*Não há navio negreiro que prenda o eco viril da tua voz,  
do teu povo guerreiro,  
das tuas origens, descendemos nós*

A citação acima é parte da música de Damily Freires, estudante do Colégio Estadual Carlina Barbosa de Deus, cidade de Paulo Afonso. A canção tem como título “Negro Menino” e é uma das composições premiadas pelo Festival da Canção Estudantil (FACE), projeto estruturante da rede estadual de ensino da Bahia. A estudante é uma das protagonistas do oitavo episódio do quadro Gramofone, disposto no compacto 33 do Programa Intervalo. Além de veiculado na TVE e na plataforma Anísio Teixeira, a música está disponível no canal do YouTube da estudante.

Negro Menino não é apenas uma ilustração, mas um símbolo da potência das narrativas midiáticas estudantis. A canção denota que, independente do formato ou linguagem, as produções escolares têm muito a dizer, porque os seus sujeitos, à revelia das opressões sociais, insistem em produzir e não se omitem ao direito de se expressar. Como canta a estudante, a voz forte ecoa, e ela é um legado dos guerreiros que resistiram aos porões dos navios negreiros. Damily, menina negra de pele parda, se apropria da poesia de Castro Alves para cantar a sua realidade. Sua letra metaforizada revela a força política das vozes dos sujeitos escolares e a necessidade de uma reverberação equivalente. A conexão da EP-CP, portanto, é também uma proposta de escuta. Escutar, neste caso, é visibilizar, ampliar esse eco para que a sociedade sensibilize seu olhar a fim de assegurar os direitos daqueles que, historicamente, os têm sob violação. As narrativas midiáticas estudantis constituem possibilidade concreta e simbólica ao exercício do direito à comunicação. Negros e indígenas, pretos e pardos, meninos, meninas, meninos, corpos gordos, corpos com deficiência, estudantes. Eles estão todos na escola e têm o direito de amplificar suas vozes e se fazerem ouvidos a partir desse lugar, por meio de políticas concretas de reparação.

A escola pública que, muitas vezes reproduz aspectos do navio negreiro, em razão das múltiplas estratégias (a)políticas de asfixia, precisa ser o quilombo que promulga a resistência e a aldeia que ensina sobre a responsabilidade holística do sobreviver. Filmei! é o quadro do Programa Intervalo que abre espaço para experimentações, peças audiovisuais elaboradas pelos estudantes a partir de seus celulares. A escolha dos vídeos que compuseram uma editoria no Intervalo são, na verdade, os vídeos vencedores do Prove, mais um projeto estruturante da rede estadual de ensino, voltado para a produção audiovisual estudantil. Embora a curadoria aconteça nas próprias escolas e, posteriormente, nos núcleos territoriais, a concepção dos roteiros, produção e edição é tarefa dos alunos. Por isso, embora todo o Programa seja relevante, pelas razões já mencionadas, Filmei! é o quadro mais coerente com a proposta de defesa do direito à comunicação, principalmente, por ter se configurado como tática dentro do Intervalo. Filmei! Não foi um quadro pensado, necessariamente, para o programa, não compôs o desenho pedagógico roteirizado pelos professores do IAT e não teve participação da produtora. São narrativas cuja qualidade de imagem e técnica se distanciam, em certa medida, das produções do programa, mas os conteúdos mantêm abordagens plurais e necessárias de visibilização. Aliás, as peças analisadas, a seguir, demonstram o descompromisso dos estudantes em manter padrões hegemônicos de corpos e temáticas do “universo juvenil”. Ao contrário, Josinei dos Anjos, Lucas Batista e Lilian Bonfim tratam da cultura de suas localidades, da história e personagens de suas cidades. Filmei! compõe-se de narrativas autorais que expressam a palavra dos estudantes, suas grafias e criatividade, seus contextos e dilemas – pessoais e coletivos, ou seja, narrativas midiáticas estudantis como possibilidade de exercício do direito à comunicação.

A primeira matéria significativa que elencamos é a vinheta do quadro, elaborada pela produtora, a fim de manter uma unidade estética para o Programa Intervalo.

**Figura 18:** Vinheta - Filmei!



**Fonte:** Programa Intervalo - Quadro Filmei! Plataforma IAT

É possível conceber uma leitura desse grande olho com a câmera na mão como uma representação da célebre afirmativa do cineasta baiano Glauber Rocha – “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”. A substituição da cabeça por um símbolo característico e pertinente ao quadro é a proposta estética de Intervalo, neste caso, o olho que observa, que filma e registra é a tradução do estudante atento àquilo que pode ser uma ideia fílmica. A mão que segura a tela portátil faz menção à proposta do Prove, cuja realização audiovisual precisa atender ao critério da câmera do celular e é também através das pequenas telas dos celulares que as juventudes consomem e interagem pela internet. A vinheta se encerra com a abertura completa da tela, como simulação de uma objetiva (lente da câmera). Todo o episódio é exibido dentro dessa tela que sugere efeito de moldura. Na parte inferior, informações sobre o vídeo identifica o título da peça, o nome do realizador e sua unidade escolar.

O título do quadro é também uma matéria significativa. O uso do verbo filmar em primeira pessoa reforça o lugar do sujeito escolar como realizador. O filme não foi feito por outrem, e o ponto de exclamação mimetiza uma entonação, neste caso, um suposto sentimento de alegria, satisfação pela realização; a chamada da vinheta de abertura amplia esse demarcador para a terceira pessoa e coloca a escola como lugar de gestação dessas produções - “Olá, comunidade! O Filme! tá na área, mostrando a produção audiovisual da escola pública baiana”.

Os episódios escolhidos para análise de Filme! são: Andaraí do passado e do presente e Ainda há esperança – Rios Vida. A escolha visou a atender a diversidade regional e temática. O primeiro vídeo é da região da Chapada Diamantina e o segundo do extremo sul da Bahia. Andaraí e Caraíva, sertão e litoral, cujos temas referem-se à cultura da cidade andaraiense no passado, especialmente a cinematográfica, e a cultura ribeirinha, respectivamente.

Começamos então por Andaraí do passado e do presente, uma espécie de telerreportagem, que apresenta aspectos importantes dos espaços que constituem e constituíram a história da cidade, cuja ênfase do recorte exibido no compacto de Intervalo, está no relato de uma antiga dona do ex-cinema da cidade. O vídeo não é exibido por completo no compacto, e o encerramento se dá a partir do recurso de *fade out* (efeito de edição de som e imagem, que ocasiona um desaparecimento gradual da peça), para atender ao parâmetro dos quatro minutos.

O vídeo, segundo os créditos, têm participação do Colégio Estadual Edgar Silva e Escola Municipal de Andaraí, no entanto, na descrição inicial do episódio aparece apenas a segunda. A telerreportagem conta com depoimentos de moradores e fotografias antigas dos equipamentos culturais da cidade e imagens fotográficas de toda a cidade em *plongée* – que significa “mergulho”, refere-se ao ângulo alto ou câmera alta, em que a gravação ou fotografia ocorre de cima para baixo.

A principal matéria significativa do episódio é a presença de Lucas Batista que divide a apresentação da reportagem com seu colega Josinei dos Anjos. Lucas é uma pessoa com deficiência; deficiência esta que poderia ser vista como um impeditivo para que ele assumisse tal função no audiovisual, uma vez que sua dicção é a parte mais afetada. Com voz pesada e distúrbios motores brandos, principalmente membros superiores e pescoço, Lucas se expressa com desenvoltura. Sua presença como apresentador ratifica que a pessoa com deficiência não pode ser pré-julgada por suas características inatas ou adquiridas.

**Figura 19:** Lucas Batista e Josinei dos Anjos - Apresentadores



**Fonte:** Quadro Filme! - Programa Intervalo - Plataforma Anísio Teixeira

A presença de PCD no mercado de trabalho, na mídia e fora de seus lares têm atraído ativistas e visibilizado uma luta, por muito tempo despercebida até pela academia, uma vez que, somente a partir da década de 1970, no Reino Unido, as Ciências Sociais assumiram o desafio de superar questões relativas às funcionalidades para pensar a deficiência a partir de aspectos políticos. Análogo e inspirado nos debates sobre racismo e sexismo (Diniz, 2007), o capacitismo é não só um conceito, mas um léxico e pauta política recentes. Assim como Portugal, o Brasil adotou a tradução do termo *ableism*, por duas razões, segundo Mello (2016), precursora da proposta lexical - capacitismo: a primeira é a urgência para visibilizar a opressão contra as pessoas com deficiência e a segunda, explorar e desconstruir a ideia de corponormatividade vigente no tecido social ao nomear a discriminação que se materializa em mecanismos de interdição e de controle de corpos com base na premissa da (in)capacidade. “Deficiência passou a ser um conceito político: a expressão da desvantagem social sofrida pelas pessoas com diferentes lesões” (Diniz, 2007, p. 9).

Diferentemente dos apresentadores dos quadros História da Bahia e Diversidades, que não possuem PCD, ou de Cotidiano que, embora represente uma turma escolar relativamente plural, não há presença de personagem com deficiência, a escolha de um PCD para apresentar um episódio do

Filmei! desmistifica a concepção capacitista e reforça a importância do que Pinheiro (2023) denomina de pedagogia da implosão. Lucas não aparece no filme para falar ou anunciar uma temática sobre pessoas com deficiência, inclusão ou capacitismo, ele ocupa o lugar e função de apresentador (âncora).

Sobre pedagogia da implosão, a idealizadora da primeira escola afro-brasileira do país, Escola Afro-brasileira Maria Felipa, destaca que a diversidade não se constrói, antes, é uma celebração à diferença. Aversa ao conceito de inclusão que, segundo ela, desconsidera as subjetividades do outro, sem avaliar as estruturas vigentes e se estas estão aptas a acolher “o diferente”, Bárbara Carine Soares Pinheiro esclarece:

O que estou chamando aqui de pedagogia da implosão destrói/implode o edifício brancocêntrico ocidental e constrói, a várias mãos, a nova festa da diversidade, (...) uma verdadeira celebração da existência humana e de suas amplas potencialidades (p. 128).

Para a autora, valorizar a diversidade na escola é uma forma de enfrentar a evasão, a partir do confronto de estigmas e estereótipos. Nesse sentido, ela problematiza a escola como um lugar hostil, que “empurra” para fora, principalmente, PCD e transsexuais. Diferentemente dos capacitistas, que pensam e defendem a necessidade de escolas específicas para as pessoas com deficiência, esses estudantes, ao participarem da vida escolar, “potencializam múltiplas inteligências no entorno, em especial aquela relacionada ao senso de cuidado e responsabilidade com o coletivo” (*ibidem*, p. 129).

Sobre a celebração da diversidade como antídoto da evasão, Bárbara Carine aponta para a urgente necessidade da escola ser esse lugar de debate e enfrentamento, uma vez que a cultura escolar ainda reproduz e comunga do discurso (inoperante e questionável) da inclusão. “Todas as opressões estruturais (racismo, classismo, sexismo, LGBTQIAPN+fobia, capacitismo etc.) encontram na escola um palco importante para a sua exposição e fortalecimento, pois a escola reproduz esses estigmas” (p.130).

O episódio “Andaraí do passado e do presente”, com o protagonismo de Lucas como um dos âncoras da telerreportagem, nos coloca diante de questionamentos importantes: como o estudante Lucas se sentiu ao ser convidado para participar da apresentação do vídeo? Como seus colegas e escola leram a sua participação ao assistirem ao episódio? A comunidade escolar está preparada para acolher as PCD? As escolas são espaços acessíveis e estimulam a permanência? Onde estão as PCD na mídia brasileira? O vídeo expõe um debate importante acerca do capacitismo, pois a sociedade, calcada numa compreensão biomédica e moral de normalidade, desenvolveu estigmas e condições opressoras de invisibilização do corpo com deficiência, gerando uma série de termos pejorativos (aleijado, doidinho, dentre outros) e capacitistas (especial, deficiente, portador de necessidades especiais). A participação de Lucas no episódio é a afirmação de que a escola pode e

deve propor práticas de celebração à diversidade. Visibilizar corpos com deficiência é uma forma concreta de enfrentar preconceitos, suscitar debates, refletir sobre a necessidade de políticas públicas, e quiçá, mudar concepções e percepções acerca desses sujeitos.

A visibilidade das pessoas locais como fonte para as entrevistas constitui também matéria significativa neste episódio. Em vez de trazer a voz de fontes “oficiais” como o secretário da cultura, por exemplo, os estudantes entrevistaram a proprietária do antigo cinema, Maria Antonina Aguiar Costa.

Os recursos utilizados na elaboração da narrativa demonstram a criatividade dos estudantes. Para ilustrar o funcionamento do equipamento de projeção fílmica, explicado por Maria Antonina, os estudantes recorreram a uma imagem de carretel, que se movimenta até o local de sua inserção na máquina. Além das fotografias, imagens de geolocalização, depoimentos, a ilustração é um recurso propositivo para a composição da narrativa. As matérias significantes presentes no vídeo inferem dêiticos importantes sobre a ausência de políticas públicas culturais para manutenção e fomento de equipamentos culturais, sobretudo, em pequenas cidades do interior da Bahia.

A presença de Maria Antonina como proprietária de um cinema demarca a presença feminina num posto de relevância para a vida da cidade e o seu conhecimento sobre o funcionamento operacional do cinema são dêiticos interessantes para pensar que muitas mulheres, em diversas épocas e contextos, conseguiram irromper os desafios impostos pela estrutura social de dominação masculina vigente ainda na atualidade. Em contrapartida, é também relevante destacar que essa é uma mulher branca e, provavelmente, pertencente a uma classe economicamente privilegiada na sociedade andaraiense, por isso a importância de eleger a interseccionalidade como uma forma de olhar para os sujeitos e sua participação social.

**Figura 20:** Proprietária do antigo cinema de Andaraí



**Fonte:** Quadro Filmei! Programa Intervalo - Plataforma Anísio

Teixeira



O segundo entrevistado é um morador de 87 anos, Pedro Nolácio da Rocha Dourado, convidado a contar sobre suas lembranças acerca das características do centro da cidade de Anadaraí em sua juventude. Além de eleger pessoas comuns da cidade, outras matérias significantes são a presença de entrevistados idosos, que pode ocasionar discussões sobre o etarismo - discriminação por idade, um problema social característico das sociedades ocidentais. “Como em muitas sociedades ocidentais, o preconceito etário, no Brasil, ocorre nas famílias, nos órgãos governamentais, no sistema de saúde, nos mercados de trabalho assalariado e em toda a mídia” (Goldani, 2010, p. 413). Ana Maria Goldani, também adepta da abordagem interseccional, destaca que o preconceito etário “mesmo quando combinado a outros aspectos, como a assistência social e o *status* familiar, o alcance da discriminação pode não ser revelado por uma abordagem tradicional”, a pesquisadora toca em um ponto relevante para esta tese: as trocas intergeracionais, a partir de relacionamentos saudáveis, melhoram a compreensão dos jovens sobre a velhice e ampliam as visões de mundo dos diferentes grupos geracionais.

Bárbara Carine Pinheiro (2023) salienta, a respeito do entendimento ocidental de velhice herdado pelas nações colonizadas, a importância de compreendermos e desmistificarmos a cosmo percepção do ocidente como única forma de ler o mundo. O etarismo nos ensina a olhar para os idosos como uma população economicamente inativa, demandante de cuidados e apenas isto. Mas, nas culturas indígenas e africanas a anciã/ancião é o oráculo de seu povo. Aquele ou aquela que guarda a sabedoria que guia a comunidade para um futuro onde o respeito e zelo pela ancestralidade é um imperativo, por isso as pessoas envelhecem na comunidade, contribuindo com ela até o fim da vida.

Não há relatos de comunidades indígenas ou povos africanos que tenham desenvolvido asilos. [...]. Isso porque, nessas culturas, o ancião é o sujeito mais importante do grupamento social; trata-se do sábio, um livro vivo diante dos olhos da comunidade (p. 94).

A pragmática dos atos de fala dos apresentadores e das cenas de enunciação apresenta a narrativa com uma função: demonstrar as mudanças ocorridas em Andaraí, ao longo do tempo, a partir de seus marcos históricos e de depoimentos de antigos moradores que acompanharam parte das transformações. Dessa forma, além dos dêiticos mencionados, o episódio ratifica as narrativas midiáticas estudantis como importante colaboração para registros da memória local, que culmina com a valorização dos patrimônios materiais e imateriais da cidade, elementos que comunicam sobre a cidade, seus moradores e suas características identitárias (políticas, culturais, econômicas, territoriais).

O segundo vídeo do quadro Filme! elencado para compor esta análise é o documentário “Ainda há esperança – Rios Vida”, exibido no compacto 22 do Programa Intervalo. Esta escolha se

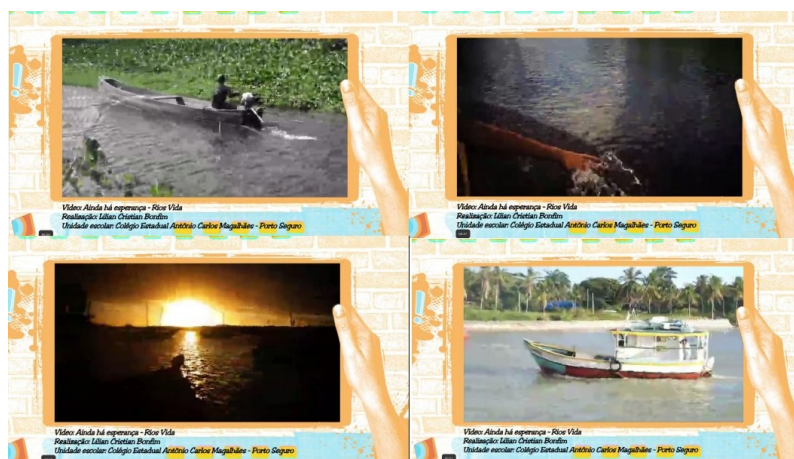
deu, principalmente, por ser um dos poucos vídeos realizados por uma estudante que, pela escolha do gênero documentário, não aparece no vídeo. Embora os demais vídeos não sejam de realização individual, cujos créditos apontem para equipes de trabalho e, nestas, haja presença feminina, a descrição masculina foi majoritária no quadro, exemplo: Mateus Silva e equipe. Por esta razão, somada à localização de gravação do documentário, o episódio idealizado por Lilian Cristian Bonfim, estudante do Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães, de Porto Seguro, localizado no povoado de Arraial D'A.juda, é a obra da qual vamos tratar, a seguir.

As matérias significantes são inúmeras, destacaremos, portanto, as mais relevantes para a discussão que temos investido até aqui. A primeira delas já foi mencionada. Por ser um documentário idealizado por uma menina, a narrativa possui um viés que oportuniza depoimentos e relação feminina com o seu objeto central: os rios que constituem a região de Caraíva – Rio do Peixe e Rio Caraíva.

A estudante, que não aparece nas imagens do documentário, elegeu contar a história dos dois rios, a partir das relações que as comunidades ribeirinhas mantêm com eles, escapando à abordagem comum pela qual a região é conhecida, seu perfil turístico e paradisíaco. Lilian Bonfim traz a perspectiva dos locais: moradoras, comerciante, pescadores, fontes “não oficiais”. De acordo com a descrição do episódio, na plataforma da TV Anísio Teixeira, o documentário - “Retrata a realidade do Rio do Peixe e do Rio Caraíva e a relação existente com a população ribeirinha”, com o objetivo de: “Mobilizar de forma histórica e social a situação destes rios com o intuito de valorizar as relações recíprocas entre o homem e seu meio moral, social e econômico”.

A estudante traz uma pauta relevante para o Programa Intervalo. Visibilizar questões relacionadas ao meio ambiente, a partir dos rios que configuram a sua região, que servem de rota e opção de passeios turísticos, cujo ecossistema pode ser afetado por esse outro, denota sensibilidade e preocupação de Lilian Bonfim com a preservação do seu território, uma vez que os rios fazem parte do trajeto de muitos estudantes das comunidades ribeirinhas que estudam em Arraial D’Ajuda e Porto Seguro, quiça, da própria Lilian.

A estética do filme é rica em paisagens naturais e compõe a beleza da fotografia do documentário. O cuidado estético parece ter sido um elemento caro para a estudante. As cenas se mesclam em preto e branco (PB) e colorida. A diversidade de função, cor e gênero dos depoentes também apontam para uma seleção previamente pensada. O roteiro segue uma estrutura linear muito bem elaborada, de forma que, é possível identificar outras funções pragmáticas que enriquecem a narrativa da relação das comunidades com os rios.

**Figura 21:** Cenas iniciais do Documentário Rios Vida!

**Fonte:** Quadro Filme! - Programa Intervalo - Plataforma Anísio Teixeira

A idealizadora do documentário fez uma divisão na narrativa, a partir dos dois rios. Em Rio do Peixe, após sinalizar com uma legenda, inicia-se o primeiro depoimento do episódio. O relato é de uma senhora, negra, que está no rio lavando panelas; cena comum em comunidades rurais onde não há água encanada. A cena nos coloca diante de duas matérias significantes: a presença da mulher negra a lavar panelas no rio e a falta de acesso à água encanada em muitas comunidades rurais do país. Em seu relato, ela diz: “Você vê que eu aqui lavo prato, lavo roupa, pego água, faço um dendê, pego uma lenha”. A sua relação com o rio, portanto, é de sobrevivência, e este a supre em suas necessidades mais básicas. A condição da mulher preta é oposta à segunda mulher entrevistada no final do filme, mais uma leitura que a abordagem interseccional nos permitiu fazer.

**Figura 22:** Moradora das margens do Rio do Peixe

**Fonte:** Quadro Filme! - Programa Intervalo - Plataforma Anísio Teixeira

As personagens do documentário não são identificadas com legendas, seus nomes e idades, portanto, permanecem desconhecidos. No entanto, na região de Caraíva, residem pescadores, comunidades tradicionais e pessoas de outras regiões do país que migraram para a localidade com interesses econômicos - instalação de pousadas, por exemplo.

No segundo momento da narrativa, um homem negro apresenta o Rio Caraíva, suas características no passado e presente. No breve panorama histórico que ele faz, ficam claras as intervenções de estrangeiros no território de Caraíva e o resultado nocivo dessa migração. Segundo o morador, as margens do rio, que faz parte do bioma Mata Atlântica, foi devastada. Ele ainda destaca a importância da limpeza do rio, uma vez que as comunidades locais não têm os mesmos recursos das frotas que vêm de fora para poluir o rio com óleo e, conseqüentemente, ocasionar a morte dos peixes. Este relato, cujas matérias significantes são verbalizadas, materializadas de forma sonora, denotam dêiticos importantes: devastação da Mata Atlântica, poluição dos rios, ocupação irregular de pessoas estrangeiras, falta de assistência para a promoção do bem-estar das comunidades tradicionais. De acordo com Ferreira (2021), em seu diagnóstico dos princípios da sustentabilidade em Caraíva,

a Vila de Caraíva possui grandes áreas arborizadas, preservando boa parte da sua Mata Atlântica original. Porém, o avanço das pousadas na região costeira vem fazendo com que a área de restinga diminua cada vez mais, seja desmatando ou se apropriando dessas áreas (p. 75).

O terceiro depoimento é de um homem de pele parda, com traços indígenas, que relata aspectos da influência do Rio Caraíva em sua vida. O pescador declara que o rio é tudo para ele, que é possível trabalhar com turismo e pesca no rio e manguezal. A presença deste homem, com suas características indígenas, nos possibilita recuperar a importância dos indígenas na região de Porto Seguro, sobretudo, dos Pataxó, que ainda resistem no território da Costa do “Descobrimento”.

O quarto depoimento é de uma mulher branca, cujo sotaque não se assemelha ao de nenhum dos territórios baianos. Seu relato traz matérias significantes importantes, sua participação no documentário e o ponto de vista escolhido, por ela ou pela estudante (não há informação clara que permita tal identificação), acrescentam o roteiro e merecem destaque. Ela diz: “e eu gostaria de falar um pouco da relação do rio com as mulheres da vila. Há 12 anos, não tinha energia em Caraíva, então as casas não tinham água encanada, não tinha a bomba d’água pra gente jogar água pra cima, pra caixa. A gente lavava roupa no rio, os pratos... no rio, a gente dava banho nos filhos no rio, tomava banho no rio, então a relação das mulheres da vila, das pessoas que moram aqui, é muito grande, porque o rio é vida, é onde traz nosso alimento, o peixe, os mariscos, a gente ensina o filho a nadar no rio, então o rio é tudo, pra mim”.

A abordagem interseccional nos permite fazer uma leitura comparativa entre o lugar social que as duas mulheres ocupam, a partir de como foram retratadas. Embora sejam duas mulheres, o gênero não pode ser o único demarcador de leitura. A cor e o discurso de ambas nos permitem identificar posições sociais muito diferentes. Enquanto uma está às margens do rio lavando panelas e usa os verbos no tempo presente – lavo, pego, faço – o que permite ao espectador situá-la nesta condição de dependência do rio para tarefas domésticas básicas; a segunda mulher, branca, aparece sentada para relatar a realidade das mulheres da Vila há doze anos. Todos os verbos utilizados demonstram atividades passadas – lavava, tomava banho, dava banho – ou seja, circunstâncias superadas com o acesso à energia elétrica e água encanada. As imagens abaixo ilustram essa leitura.

**Figura 23:** Entrevistada 1



**Fonte:** Quadro Filme! - Programa Intervalo -  
Plataforma Anísio Teixeira

**Figura 24:** Entrevistada 2



**Fonte:** Quadro Filme! - Programa Intervalo -  
Plataforma Anísio Teixeira

Outras duas matérias significantes dizem muito sobre o propósito da estudante com esta narrativa: as cenas finais como foco para a chaminé de uma embarcação a liberar uma fumaça escura e garrafas plásticas acumuladas na água. A estudante coloca as duas imagens em foco como uma tática clara de denúncia (imagens 19 e 20). Cortes Ferreira (2021), verificou no diagnóstico realizado em Caraíva que

não existe um sistema de coleta e nem de reciclagem de lixo em Caraíva, limitando somente a separação do lixo a alguns moradores conscientes e, mesmo assim, são poucos os que fazem reúso dos resíduos ou possuem sistemas de compostagem do lixo orgânico em sua residência (p. 75).

Outra matéria significativa da qual a estudante se apropriou para estruturar a narrativa foi a trilha sonora que compõe e acompanha toda a narrativa, com pausas apenas para os depoimentos. Rios, Pontes & Overdrives, música de Chico Science, é um importante elemento de composição que coaduna com a temática tratada e corresponde a uma das funções pragmáticas da narrativa: denunciar os problemas vividos pelas comunidades ribeirinhas que afetam drasticamente a preservação do meio ambiente.

Figura 25: Poluição das águas



Fonte: Quadro Filmei! - Programa Intervalo -  
Plataforma Anísio Teixeira

Figura 26: Poluição do ar



Fonte: Quadro Filmei! - Programa Intervalo -  
Plataforma Anísio Teixeira

Por que no rio tem pato comendo lama?  
Rios pontes e overdrives - Impressionantes esculturas de lama – Mangue! -  
E a lama come no mocambo e no mocambo tem mulambo  
Mulambo boa peça pra se costurar miséria  
Mulambo boa peça de pano pra se costurar mentira, mentira  
Mulambo eu, mulambo tu, mulambo eu, mulambo tu  
*Canção de Chico Science e Nação Zumbi*

A letra da música selecionada pela estudante tem uma crítica muito contundente quanto às problemáticas que afetam as comunidades ribeirinhas e, conseqüentemente, ocasionam resultantes dramáticas para a vida humana, seja ela urbana ou rural.

Nos segundos finais do episódio, aparece apenas a imagem de mais um entrevistado, concomitante ao *off* do apresentador do Intervalo: “É isso aí! É a comunidade escolar provando do que é capaz, se você quer ver o vídeo completo, acesse o ambiente educacional web. Quer participar do Filmei!? Então mande o link do seu vídeo para [TV.anisioiteixeira@educacao.ba.gov.br](mailto:TV.anisioiteixeira@educacao.ba.gov.br) . A imagem do homem vai desaparecendo no decorrer do convite feito pelo apresentador. A incompletude da exibição do documentário não compromete o desfecho da narrativa, no entanto, provoca no espectador uma curiosidade sobre o que não foi veiculado. A plataforma Anísio Teixeira se mantém ativa, é possível assistir a todos os vídeos individuais, com o mesmo tempo em que foram veiculados, porém mas o link específico que aparece na tela para visualização completa dos vídeos não está disponível. <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/intervalo> .

Dos 22 vídeos que compõem o Filmei!, quadro que contém o maior número de episódios, cujas abordagens podem ser identificadas na tabela 1, é possível verificar o caráter disruptivo das perspectivas adotadas pelos estudantes. Embora haja algumas representações similares aos modelos hegemônicos, Filmei! É um trabalho de autoria que aponta para temáticas relevantes, ainda que estejamos tratando de produtos elaborados há uma década. Os dois episódios analisados é uma

mostra do quanto o olhar das juventudes está atento às temáticas sociais, cujas formas de narrar suas culturas locais denotam que o estímulo à grafia audiovisual é uma importante estratégia a ser adotada pela conexão que estamos a propor. Eles falaram sobre seus lugares, a partir de seus lugares. Não foi o olhar do outro, do ambientalista a abordar as questões que maculam os territórios ribeirinhos, as comunidades tradicionais; nem mesmo a secretaria de cultura de Andaraí a apresentar as transformações da cidade, foram as suas juventudes que visibilizaram o seu olhar e a voz dos nativos a contar a história e a memória dos territórios contemplados. Os dêiticos alçados pelas matérias significantes revelam a visibilidade de muitos sujeitos, contexto e realidades que não estariam nas telas da TV, não fosse essa importante conexão. Andaraí e Caraíva são conhecidas por comporem dois parques importantes para a Bahia e o Brasil: O Parque da Chapada Diamantina e o Parque Monte Pascoal, entretanto, os estudantes escaparam à visão clichê sobre seus lugares para nos apresentar aspectos outros dos quais seus lugares de pertença também merecem ser conhecidos.

As matérias significantes e os dêiticos foram dispositivos analíticos importantes para esta tese, pois nos permitiu acionar e interpretar os discursos engendrados nas narrativas, a partir de vários outros, posto que “o discurso só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos” (Maingueneau, 2005, p. 55). Isso significa que as narrativas audiovisuais nos oferece uma multiplicidade de relações interdiscursivas, a partir das matérias significantes operantes nos discursos verbais e, sobretudo, não verbais – extralinguísticos. Matérias essas que ganham interpretações, no plural, dada a relevância dos espectadores assumirem a condição de coenunciadores (*idem*, 2005) ou co-criadores de sentido (Motta, 2006).

O que se comunica é muito mais que o conteúdo proposicional explícito: realiza-se um jogo semântico de co-criação de sentidos, rico e variado, solicitando uma interpretação cooperativa do leitor rumo à fantasia e à significação simbólica, muito além do simples repasse de informações (*ibidem*, p.7)

O Filme! Se revelou um quadro potente e relevante para a garantia de exercícios do direito à comunicação, sobretudo, por referir-se à construção narrativa autoral, mas não somente isso. As temáticas abordadas e como foram abordadas denotam que os estudantes estão conscientes dos problemas e realidades que os afetam. Na tabela 1 é possível perceber que desde a gravidez na adolescência até temáticas sociais mais estruturais como o racismo, não há omissão. Clipe, adaptação literária, ficção, documentário, telerreportagem, os gêneros foram plurais como plurais foram as temáticas abordadas e as representações estudantis – corpos gordos, com deficiência, negros, brancos; quanto às fontes, os estudantes priorizaram moradores (fontes, de fato, oficiais); e os cenários (reais) deram o tom de quem produziu com apenas um celular como dispositivo operacional.

Araripe Júnior trouxe um elemento importante e que é chave para a esta tese: a tecnologia da criação. “Em qualquer área do conhecimento humano é necessário deter ferramentas de desenvolvimento de criatividade. Nesse sentido, é o que ainda podemos fazer para “salvar” (entre aspas) a escola, levando para a escola a tecnologia da criatividade, com conceito, critério, inovação e ineditismo”. Inferimos, a partir desta colocação, que essa é a tecnologia mais importante da qual necessita a escola, pois as pedagogias geram tecnologias. As formas de partilha de conhecimento geram outras formas de criar e construir conhecimento, é o que Nelson Pretto (2007) denomina de círculo virtuoso.

Em entrevista, Araripe Júnior tocou em um ponto incômodo sobre a concepção do Programa Intervalo: a verticalização da produção.



**Araripe Júnior**

O conceito que eu conheço dele era só um evento, porque a maior parte da sua produção era muito pedagógica, feita por uma equipe, com muito critério pedagógico, mas era uma coisa de cima para baixo. Os alunos participavam, interagiam, faziam parte do elenco, mas é algo que era pensado pela elite do ensino na Bahia que, querendo ou não, é a elite do ensino da Bahia, é o Anísio Teixeira.

Nesse sentido, embora a seleção de professores para composição da Rede Anísio Teixeira tenha se dado via edital, e participaram da seleção, professores da rede estadual de ensino da Bahia, concordamos com Araripe em dois aspectos: primeiro, a concepção vertical do programa, uma vez que não foi pensado pelas escolas e estudantes, mas para eles. E segundo que, o fato de os professores do IAT poderem se dedicar exclusivamente aos desenhos pedagógicos audiovisuais, sem se preocuparem com as inúmeras tarefas que a sala de aula demanda, os colocam nesse lugar de privilégio. Exatamente por estas razões é que, embora reconheçamos o valor dos quadros e a pertinência deles na proposição de visibilizar a comunidade escolar e suas potências, a escolha do quadro Filmei!, como principal fonte para identificação dos exercícios de garantia do direito à comunicação se deu por ter sido um quadro agregado ao programa, claramente uma tática certeuniana, uma vez que eles resultam de produções nascidas do interesse da comunidade estudantil em participar do PROVE que, embora seja um projeto estruturante da secretaria da educação do estado, a escola tem a escolha de aderi-lo ou não, assim como os estudantes; além



disso, é a comunidade estudantil que protagoniza todas as etapas: pré-produção, produção e pós-produção das narrativas audiovisuais.

Ainda sobre isto, embora tenha havido uma presença institucional relevante em sua produção, o Programa Intervalo, com suas múltiplas matérias significantes, trouxe para os coenunciadores muitas possibilidades de leituras, mas principalmente, a cor da escola pública baiana. Esse foi, para mim, na condição de espectadora dos 120 vídeos, o discurso mais relevante. Em grande medida, Intervalo refletiu a escola pública, a partir de sua cor e potencialidades, e de certa forma, foi importante para tocar no quesito autoestima daqueles que participaram e se viram representados. Essa é uma questão muito pertinente ao direito à comunicação, e a menção que o educador Geraldo Seara faz, a seguir, fala de sub-representação e silenciamento do povo negro na televisão hegemônica.



**Geraldo Seara**

Naturalmente, o Intervalo é cheio de estudantes negros, porque são assim os estudantes das escolas. Não houve escolha daquele com perfil tipo Maju não, é do jeito que somos, e deu trabalho dizer a eles: “você são bonitos” - eles não queriam se ver depois do programa pronto. “Olhe para você na tela, é você que está falando do jeito que você é”. Agora, foi lindo receber deles *selfies* que eles fizeram nas telas das TVs do shoppings quando o programa foi ao ar. E cada vez que iam num shopping e tinha uma TV ligada eles (claro!) fotografavam a tela.

Assim, a comunicação pública, em conexão com a escola pública, torna-se uma possibilidade de garantia do direito à comunicação para os sujeitos das comunidades escolares, porque eles são diversos e estão no ambiente condizente (ou que deveria condizer) às práticas de tecnologias criativas para a participação política, sobretudo, por pertencerem às classes menos visibilizadas. Reforçamos o que defende Vale Neto (2016),

é preciso romper com a intermediação (tráfico?) do discurso. É preciso reconhecer e empoderar as narrativas e os anseios das classes C, D e E do país” e, além disso, “criar condições para que profissionais dessas faixas sociais assumam postos-chave nas TVs (p.101).

Como temos proposto, as educações englobam a comunicação midiática, porque ela faz parte da cultura do nosso tempo, por isso nos possibilita ampliar filtros para um consumo crítico e estratégico dos conteúdos, nos permite compreender a relevância dos veículos públicos e exigir politicamente que cumpram com propostas plurais, voltadas para a garantia do direito à comunicação. As educações agenciam as produções, a valorização dos saberes e dos conhecimentos situados, contextualizados, portanto, podem e devem passar pela escola, esse espaço agregador onde

as maiorias acessam o direito à educação formal. Por isso, fechamos esta etapa analítica com o que nos diz Rincón (2018):

Comunicar consiste, então, em descobrir os modos de narrar de cada realidade, pessoa, situação. Por isso, um comunicador é quem usa o corpo, hackeia os poderes, remixa os saberes, discoteca os sentimentos de uma sociedade. Precisamos de novos discursos da comunicação (p. 77)

Esses novos discursos passam pelos emirecs, por aqueles que comunicam com propósito democrático, transformador e político, cujos conteúdos, independentes do gênero ou formato, têm intenções de visibilizar os rostos, as diversidades, as culturas, as educações, os contextos e realidades. Seguimos com Rincón, ao afirmar que para isto:

É necessário recuperar a memória que mora conosco do afro, do indígena, do feminino, assim como essa vitalidade juvenil que é a América Latina. E recordar que, nos grupos populares, discute-se e argumenta-se contando histórias e utilizando o corpo, porque quem não conta está morto e pobre é quem não dança. (*idem*, p.77)

Vivos, nos juntamos na crença de que ao narrar e contar as múltiplas histórias e versões, escolas e outras instituições precisam abraçar o debate de uma comunicação livre e plural, de ambientes de rede abertos, de uma educação conectada culturalmente (Pretto, 2017), que atenda à demanda de formar cidadãos para uma leitura, produção e consumo críticos.

O Programa Intervalo se mostrou rico e potente na pluralidade de temas abordados, na visibilização dos espaços escolares, professores, gestores, estudantes e outros funcionários da comunidade. A perspectiva afrocentrada foi um elemento clarividente na perspectiva geral do programa, apontando para o propósito de contar as histórias da Bahia, principalmente, a partir de outro olhar que não o ocidental, moderno. Embora a abordagem interseccional não tenha sido uma tônica, houve menção, e alguns temas atualmente efervescentes poderiam ser abordados, caso o programa tivesse sido continuado. Nessa esteira, saliento a necessidade de abordagens que colocassem em cena os estudantes transsexuais. Embora haja um episódio do quadro Diversidades sobre sexualidades, esse não foi um tema que recebeu a atenção necessária, assim como o debate acerca das pessoas com deficiência, que também recebeu um episódio dedicado ao tema, mas não houve participação representativa de PCD nos quadros.

A presença do estudante no quadro Filmei!, com seu sotaque, seu cenário geográfico na tela são dêiticos relevantes de visibilidade. Colocar na tela o estudante do “interior” da Bahia, que é um universo de mais de 400 municípios e corresponde a quase 80% da população baiana, é mostrar a grandeza territorial e cultural da Bahia. É mostrar que o estudante de uma cidade de dois mil habitantes pode e deve ser um produtor de conteúdo. O interior existe, a escola pública no interior da Bahia existe; múltiplas geografias compõem esse estado, por isso, na tabela elaborada sobre o panorama do Programa Intervalo, há uma coluna para as localizações onde os vídeos foram

produzidos. Em síntese, as narrativas de Filmei! confirmam os estudantes como *emirecs* e o *emirec* é um importante símbolo para o direito à comunicação.



**Araripe Júnior**

Durante muito tempo, inclusive a UFBA fez, agregou filmes ao vestibular. Chegaram até a publicar livros com esses métodos. Têm toda uma cartilha: você passa o filme, ele discute sobre a questão transversal tal, questão ali da física, da química, da sociologia, isso é uma coisa: interpretação de texto. Você coloca o filme no mesmo patamar do livro, aí é interpretação de texto. Mas, essa proposta de audiovisual é diferente, ela é de compreensão do ecossistema para que você entenda o que é o audiovisual, a força dele - o que é publicidade, o que é cinema educativo, o que é o cinema de entretenimento, o que é o cinema cultural etc. Para você entender tudo e entendendo tudo você poder, como estudante, fazer sua seleção e se proteger disso tudo e, ao mesmo tempo, se empoderar aprendendo a gramática cinematográfica; como você escolhe o tema, como sintetiza uma ideia, com você roteiriza uma ideia e como realiza uma ideia.

É nesta síntese que nos apoiamos: nos exercícios de garantia do direito à comunicação a partir dos estudantes *emirec*, cujas narrativas midiáticas estudantis, amparadas pela conexão escola pública – comunicação pública, encontrarão nas educações múltiplas possibilidades de narrar, mediante as pedagogias de produção e apropriação, ocupando as telas e os espaços públicos – físicos e virtuais. Da escola para as telas, narrativas midiáticas estudantis para o direito à comunicação.

## CONCLUSÕES

Início estas considerações com a certeza de que tudo o que observei no Programa Intervalo, tudo o que li nas teorias da educação e da comunicação, e o que ouvi das minhas fontes corroboraram minha crença no potencial das instituições públicas para o fortalecimento democrático. Ao visibilizar temáticas e grupos sociais que matizam a Bahia de cores, sotaques, suor e, infelizmente, muito sangue, ampliam-se os olhares, as leituras da realidade e a certeza de que a escola pública precisa construir narrativas para se autoafirmar e que a comunicação pública precisa trazer o seu público para dentro das telas.

A análise das narrativas midiáticas estudantis me levou às perspectivas decoloniais e, mesmo sendo um universo teórico novo, para mim, foi o caminho mais assertivo para a identificação das matérias significantes e a visualização dos dêiticos, porque a principal ambientação das narrativas produzidas para Intervalo foram as escolas públicas, e seus sujeitos, protagonistas, narradores, figurantes eram, majoritariamente, estudantes e professores de pele preta e parda. Intervalo também me possibilitou descobrir que a proposta de educação indígena é resultado da luta desses povos e não da coerência política em assegurar-lhes o direito à educação formal. No panorama do programa, é perceptível a variedade de temáticas abordadas e, mesmo que algumas críticas tenham sido apontadas ao longo do trabalho e sistematizadas mais adiante, o cuidado pedagógico com a pluralidade cultural dos territórios baiano é um aspecto clarividente.

Desta maneira, começo essas conclusões com minhas impressões como telespectadora, que assistiu aos 120 episódios com reprises para a maioria deles; como cocriadora das narrativas que vi, reconfigurando meu consumo, posteriormente, com o olhar analítico necessário à pesquisa.

Nascida no extremo sul do estado, criada no baixo-sul, estudante de escola pública, tive o prazer de lidar com um *corpus* de pesquisa que me apresentou parte de uma Bahia, para mim, desconhecida. Capítulos de uma história que nunca me foi contada na escola, como as contestações políticas e revoltas baianas (Búzios, Sabinada, Malês), por exemplo; cidades nunca avistadas, contextos urbanos, rurais, sertanejos, recôncavos e periferias da capital. Intervalo, sinteticamente, mostra a Bahia a partir dos contextos escolares, seus sujeitos e comunidades, embora com alguns atravessamentos institucionais, propagandismo governamental, Intervalo apresenta-se plural, disruptivo e acessível, é o estudante e a escola nas telas. Em Intervalo, eu vi a cidade onde cresci e a escola onde estudei. Num episódio do quadro “Faça acontecer”, uma estudante ganduense, destaque no projeto de Artes Visuais de 2012, pôde mostrar seu talento com as artes plásticas e os espectadores puderam conhecer sua família, sua escola - Colégio Estadual Polivalente e sua cidade,

Gandu. Eu rememorei minha adolescência com as cenas do “Poli”, apelido da escola que também nomeia um dos principais bairros de Gandu.

Essa lembrança me permitiu atentar para o que me disse Araripe Júnior, em entrevista: “Um filme feito numa cidade muda a cidade, muda a cidade para sempre. Se não mudar a cidade, pelo menos muda a vida de algumas pessoas”. A presença do estudante e da escola na TV, sem dúvida, gera aproximação das comunidades escolares com a comunicação pública, que se desdobra em reconhecimento e, conseqüentemente, audiência. Intervalo não teve a audiência esperada dos seus participantes na TVE, foi o que identifiquei com as falas dos dois estudantes e dois professores. A lacuna de tempo entre produção e exibição foi de quase dois anos, muitos estudantes já haviam saído da escola quando o programa foi ao ar, mas eles acessaram na plataforma, mostraram aos seus familiares, e como o estudante Renato Lima, engajado politicamente com a sua comunidade, exibiu para todo o seu bairro.

O Programa constata que a ciência está no cotidiano e que todos podem aprender conteúdos científicos e discutir uma diversidade de temas a partir de uma narrativa audiovisual produzida numa feira livre ou mesmo na cozinha de casa. A química não se restringe aos laboratórios e a física pode ser observada no cozimento do feijão. O episódio “Quanta pressão” é a demonstração de que, de forma interligada e rizomática, a pressão pode “linkar” a cozinha com a discriminação de gênero. Sociologia, física e química podem dialogar a partir de um único ponto, e os professores podem provar que o conhecimento é integral, holístico e surpreendente e que os saberes estão por toda a parte. Em “Dia de feira”, episódio do quadro Cotidiano (compacto 3), por exemplo, o protagonista da narrativa aprende sobre a lei da oferta e da procura com o seu pai, compreende a correlação das unidades de medida com o feirante e ensina para a sua mãe sobre a percepção dos cheiros, sabores e outras sensações a partir dos cinco sentidos. O episódio demonstra que o compartilhamento de saberes não se restringe à escola, e que todos têm o que ensinar e o que aprender.

Passado o deslumbre da espectadora, revi grande parte dos episódios, sobretudo os elencados para a análise, com lentes de aumento. Embora, de forma geral, o programa seja muito bem projetado e executado, e seja possível ver, de fato, as escolas baianas, os estudantes e a representação territorial e cultural da Bahia, alguns pontos, caso o programa fosse continuado, mereceriam maior atenção. Ao sistematizar as conclusões obtidas, a partir dos objetivos traçados no início da pesquisa, eles serão sinalizados.

Para compreender as potencialidades da conexão EP-CP para a promoção do direito à comunicação, a partir das narrativas midiáticas estudantis veiculadas nos espaços de comunicação pública, os objetivos específicos constituíram-se em:

1. Identificar os elementos extralinguísticos presentes nas narrativas midiáticas estudantis e verificar para quais contextos macro e micro das realidades dos estudantes eles apontam. Os elementos extralinguísticos verificados nas narrativas analisadas foram inúmeros:

- Gírias, expressões e sotaques apresentaram a variedade e riqueza linguística presente no estado da Bahia.
- Os uniformes escolares, as salas de aulas, pátios, fachadas escolares, bibliotecas apresentaram as escolas públicas da rede estadual de ensino e suas diferenças estruturais e contextuais. Nas narrativas foi possível perceber que a organização das escolas e o investimento infraestrutural não é uníssono. Enquanto no Colégio Ângelo Xavier, a biblioteca é improvisada em algumas poucas prateleiras em sala de aula, no Colégio Central, local onde foram gravados os episódios do quadro “Cotidiano”, a diferença estrutural é significativa.
- As cenas das ruas, praças, feiras e comércios das cidades também foram importantes matérias significantes. Poder acompanhar na TV imagens reais e diversas dos diversos lugares que compõem os municípios; contemplar Salvador para além dos seus pontos turísticos, a partir das escolas do Barbalho e do Cabula, por exemplo; notar os contrastes entre a vida na cidade e na zona rural, os rios, mares, diferentes biomas denotam a riqueza da biodiversidade do território baiano.
- Ao apresentar elementos culturais do recôncavo, da Chapada Diamantina, da capital é possível verificar a pluralidade de manifestações culturais da Bahia.
- As narrativas cujos protagonistas são estudantes indígenas demonstram a variedade de etnias e povos indígenas que constituem a história da Bahia e do Brasil.
- A presença de um estudante com deficiência apontou a necessidade de discussão sobre o capacitismo na escola e da evasão escolar pelas pessoas com deficiência.
- Os estudantes indígenas, negros, pardos, brancos, de corpos gordos confirmam a diversidade humana e apontam para a afirmação do respeito e acolhimento do diferente.
- A presença de diálogo e troca de conhecimento com pessoas idosas e da comunidade local revelam a valorização da experiência e dos saberes não institucionalizados.

Sobre os contextos macro e micro das realidades dos estudantes, os dêiticos apontaram para uma caracterização geral dos estudantes da escola pública como pertencentes às classes D e E. As cenas gravadas no interior das casas expõem móveis avariados, cômodos apertados, ausência de ambientes adequados e estruturados para estudarem em casa. Ao filmarem nas ruas, é possível identificar realidade mais comuns aos bairros periféricos - problemas como buracos, falta de

iluminação, poluição, moradores de rua. Além disso, as temáticas abordadas, principalmente, em Filmei! trazem problemáticas subjetivas como o constrangimento das meninas com a gravidez precoce, depressão e cenários dos quais eles não querem fazer parte. Uma ilustração clara é a do episódio “Não quero ser realidade”, em que os estudantes apresentam recortes de realidades que eles não querem participar, cujas estatísticas eles não querem figurar: brigas, drogas, prostituição, violência contra a mulher etc.

2. Mapear as temáticas que compõem o programa Intervalo: a tabela 1 foi elaborada com a finalidade de apresentar um panorama do programa Intervalo, nela estão destacadas os títulos dos episódios, as temáticas e abordagens e as ambientações. No panorama é possível perceber que os quarenta compactos apresentam uma diversidade relevante de temas, embora haja algumas ausências, como a problemática dos estudantes transsexuais que enfrentam dificuldades com a aceitação dos seus corpos, identificação sexual e nomes sociais, por exemplo. De forma geral, o programa contempla um volume significativo de temáticas e a perspectiva afrocentrada em “Histórias da Bahia” e a maioria dos atores e estudantes participantes ratificam as maiorias que caracterizam a comunidade discente da escola pública. Não há uma temática sobressalente.

3. Analisar o que expressam/comunicam as tramas das narrativas estudantis selecionadas: As narrativas de Filmei!, cujos roteiros não foram concebidos pela Rede Anísio Teixeira, mas pelos próprios alunos, auxiliaram diretamente nesse objetivo. Filmei! É a câmera na mão do estudante, mas não como em Minha Escola, Meu lugar - uma câmera colocada pelo projeto, com dicas de direção. Filmei! É a câmera a serviço do olhar autoral. É o roteiro rascunhado a partir da ideia de estudantes que querem dizer, contar a sua história, mas também ter a sua ideia aplaudida pelos colegas da escola, depois o reconhecimento do núcleo territorial da educação e sua exposição na capital, entre os melhores. É o estudante mostrando sua ideia, sua geografia, suas possibilidades cinematográficas por meio do celular. É a autoria experimental, é a narrativa midiática estudantil na tela da TV aberta, pública, na tela dos smartphones, dos tablets e computadores. Os episódios de Filmei!, como podem ser verificados na tabela 1, são diversos quanto ao gênero – telerreportagem, documentário, clipe musical, ficção; também diversos quanto às temáticas – expressam questões relativas ao universo adolescente, exemplos: “To grávida, e agora?” - insegurança, medo e constrangimento das meninas que têm que apresentar a barriga ou o bebê para a comunidade escolar; “Bullying: evite esta prática”, uma animação feita com desenhos e objetos do cotidiano escolar que comunicam as discriminações presentes nos espaços escolares; revelam a criatividade e bom humor dos estudantes de Itacaré em “É sempre bom pensar no futuro” e a expectativa quanto à vida após o encerramento da fase escolar; as narrativas também falam sobre seus contextos locais e culturais como “As influências de Goiás” que apresentam as características fronteiriças de Barreiras

com Goiás e “Dama de ferro” que conta a história da Ponte Imperial D. Pedro II da cidade de Cachoeira, no recôncavo baiano; os audiovisuais também expressam aprendizados das salas de aulas, as adaptações literárias exemplificam bem: “Carta de um defunto rico” é um episódio adaptado da obra de Lima Barreto; os documentários “Vida de vaqueiro” e “Produção de panela de barro” comunicam a tradição profissional de suas respectivas regiões; enfim, um quadro com liberdades estéticas, resultantes, principalmente, das limitações técnicas, uma vez que toda a produção de Filmei! se dá com apenas o aparelho de celular. Ainda assim, as narrativas apresentaram roteiros interessantes, com abordagens variadas e que escapam ao senso comum; comunicam suas realidades locais, regionais, individuais e coletivas.

4. Investigar os processos de curadoria referentes à veiculação das narrativas midiáticas estudantis estabelecidos entre TVE e IAT: quanto à curadoria das peças pela TVE, não houve nenhum tipo de crivo para exibição. Os compactos chegaram prontos para veiculação. Como a parceria se estabeleceu de forma amistosa e os coordenadores das respectivas instituições (Irdeb/IAT) mantinham um relacionamento de amizade e confiança, a TV Anísio Teixeira teve passe livre para ocupar a grade de programação da TVE. Com relação à SEC, segundo Geraldo Seara, a liberdade também foi ampla, embora não tenha ocorrido em forma de apoio: “essa liberdade veio, não que estivéssemos recebendo um apoio, mas era uma espécie de “deixa lá, eles estão fazendo aí um negócio aí qualquer”. Objetivamente, o único quadro que passou por etapas de seleção foi o Filmei! Por ser resultado dos trabalhos finalistas do PROVE, projeto estruturante da rede estadual de ensino, instituído pela secretaria de Educação. Os curtas seguiam os critérios estabelecidos pela Secretaria da Educação do Estado e, em seguida, concorriam com outros vídeos em suas escolas e, posteriormente, nos NTE. “Gramofone” e “Faça Acontecer” também aconteceram a partir dos projetos estruturantes, mas com produção via produtora N5 e IAT, diferente de Filmei!

Com olhar atento, as principais questões que me saltaram foi a ausência de um estudante com deficiência no quadro Cotidiano, uma vez que este é o quadro que apresenta e busca representar uma turma da escola pública. Embora seja uma turma diversa, não há presença de pcd e evidências de diversidade de gênero para além da binaridade normativa. Outro ponto que requer menção é a incompletude dos vídeos e denuncia a única interferência da TVE, que um padrão de programa delimitado em treze minutos. Ainda assim, é importante destacar que não há comprometimento narrativo, mas o recurso de fade out dá uma ideia de continuidade que não acontece na TV, apenas na plataforma. Um recurso que, em contrapartida, é interessante para levar o telespectador para a plataforma.

Não há, no Programa, reprodução de estereótipos latentes, com exceção de um personagem do quadro Cotidiano (que é uma espécie de série, com personagens fixos) que tem, no roteiro,



discursos atrelados ao seu sobrepeso. Em grande parte da série, suas interferências nos diálogos têm conotação alimentícia, exemplos: “Croqui me lembra croquete”. Ele é um personagem que não gosta de alimentos saudáveis e só percebe a importância da alimentação nutritiva e equilibrada com o projeto da horta escolar. A escolha de um estudante com corpo gordo para a construção do personagem Jean reforça equívocos sobre o gordo que padece com a gula, que adora refrigerante, frituras e açúcar, por isso o corpo fora dos padrões estéticos aceitos socialmente.

Outro episódio que merece uma menção crítica é o “Caindo na rede”, da série Cotidiano, alocado no compacto 3. O episódio é notadamente uma propaganda do ambiente educacional web da Secretaria da Educação do Estado. Os personagens professores explicam como se cadastrar e acessar o ambiente virtual; ressaltam as vantagens e conteúdos, os guias pedagógicos para auxílio dos professores com as mídias disponibilizadas; destacam ainda as ambiências do portal voltadas para os estudantes, ou seja, eles trazem a temática das tecnologias digitais como pano de fundo para angariar adeptos para o uso da plataforma institucional. Em contrapartida, um aspecto positivo deste episódio é a defesa do software livre, a referência à política *Creative Commons*, por ser todo o portal concebido sob esse tipo de licença. É importante destacar que o uso de tecnologias livres foi uma tática constituída por iniciativa individual de Yuri Bastos Wanderley. O propósito do episódio é abordar a relevância das tecnologias educacionais em sala de aula, pelo computador ou celular. Apesar de ser um tema relevante, o roteiro foi todo pensado para promover a instituição.

Para além destes destaques, que não foram muitos e, por isso, passíveis de serem listados, o Programa Intervalo é um exemplo contundente do quanto a conexão EP- CP pode ser profícua para a promoção do direito à comunicação. Embora seja necessário destacar a verticalização na elaboração do Programa Intervalo, que não contou com a participação colaborativa dos sujeitos das comunidades escolares na construção dos roteiros.

As narrativas midiáticas estudantis, sobretudo do quadro Filme!, se apresentaram como uma estratégia potente para que os estudantes possam expressar questões relativas à adolescência, mas também às realidades que os cercam, com engajamento político e criatividade. As narrativas de Intervalo visibilizaram a imensidão do território baiano, sua diversidade de gentes e sotaques, pluralidade geográfica, cultural, econômica, arquitetônica, biomas. Embora Intervalo não tenha sido um programa nascido no interior das escolas, ele pode servir de inspiração e estímulo para iniciativas contínuas de produção e publicização narrativa estudantil.

Faz-se necessário destacar ainda que, mesmo que a produtora não tenha participado da concepção dos desenhos pedagógicos e roteiros, a assessoria técnica foi realizada por uma empresa, cujo viés mercadológico não se constitui inoperante e não a exime de seguir as tendências de produção vigentes, com controle e regras estéticas que também são convocadas por uma ordem que

ditam o consumo da programação da televisão brasileira, afinal o programa foi pensado também para a TV e, portanto, deveria seguir um “padrão” de qualidade, mimeticamente influenciado pelo padrão de TV comercial.

A ausência de continuidade do projeto revela um problema característico da política governamental brasileira. A descontinuidade de políticas públicas, mesmo as exitosas, emperram a progressão de concepções que, gradativa e potencialmente, poderiam reparar violações históricas de direitos importantes para a população social e economicamente empobrecida.

Diante da realidade brasileira, cuja luta pela garantia de direitos sociais é demanda urgente, a disputa de narrativas relacionadas à aposentadoria, saúde e educação, para não citar tantas outras, colocam o povo, a classe política e a grande mídia em posições conflitantes. Assim, a necessidade de uma comunicação pública forte capaz de denunciar a violação dos direitos e requerer sua garantia para o povo, do qual está a serviço, é imperativo. No entanto, dentre tantas pautas importantes que chegam às ruas, ao debate parlamentar e noticiários da TV, pouco se ouve sobre o direito à comunicação. Por isso, seguimos na defesa de que a sociedade precisa ser educada para conhecer os seus direitos e para consumir com criticidade não apenas as narrativas midiáticas, mas o próprio veículo midiático.

Reiteramos que, sendo a escola pública acessada, principalmente, por crianças e jovens cujas trajetórias são socialmente marcadas pela violação de direitos, ela apresenta-se, portanto, como importante lugar para reflexão acerca dessas temáticas e deve se propor a ser o espaço para o desenvolvimento de ações criativas e cidadãs, a partir das pedagogias de produção. Por isso, somar o conhecimento científico à perspectiva de um ambiente criador, onde os estudantes sejam estimulados a produzir e compartilhar narrativas através das múltiplas linguagens, é uma estratégia assertiva para que a escola seja um espaço de comunicação. Ao estimular a produção de conteúdo e potencializar capacidades que vão desde a manipulação de dispositivos técnicos à elaboração de roteiro para um videoclipe, a escola estabelece um laboratório potente de material a ser divulgado dentro e fora de seus espaços. Nesse sentido, políticas públicas podem não só fomentar, como articular a difusão dessas produções, afinal, produção sem visibilidade é clamor sem resposta.

A temática do direito à comunicação, a partir da conexão escola pública – comunicação pública, pode ser aprofundada mediante pesquisas-ação realizadas em parcerias com escolas e emissoras públicas de comunicação. É importante que a academia fomente investigações com metodologias que proponham estratégias de estímulo à abertura da escola para diálogos mais profícuos com instituições públicas de comunicação. Nesse sentido, recortes mais específicos e localizados podem trazer dados concretos sobre a percepção dos estudantes acerca de projetos resultantes desta conexão; das próprias emissoras, no que diz respeito à audiência; do corpo docente

quanto aos debates realizados sobre comunicação pública em sala de aula. Da escola para as telas foi uma colaboração ao debate sobre o direito à comunicação, a partir de uma proposta que coloca o estudante da escola pública como partícipe da construção de narrativas midiáticas, como estratégia possível para o exercício da palavra, para o direito de dizer e fazer-se ouvir. Mais que estratégias pedagógicas, as narrativas midiáticas estudantis precisam ser compreendidas como um exercício político de comunicação, como direito à liberdade de expressão e à sua própria narrativa.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO, Mary Garcia. WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios.** Tradução de Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade.** São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. **A TV pública e seu compromisso com a educação pública: o caso Escola 2.0.** Tese (Doutorado Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- ANTUNES, Elton. Introdução. In LEAL, Bruno Souza e CARVALHO, Carlos Alberto de (Orgs.). **Narrativas e poéticas midiáticas: estudos e perspectivas.** São Paulo: Intermeios, 2013.
- APARICI, Roberto; GARCÍA-MARÍN, David. Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. **Comunicar**, n° 55, v. xxxvi, p. 71-79, 2018.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquin (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- AZOUBEL, Diogo. Narrativas e Fotojornalismo: mapeamento de comunicações coordenadas na SBPJor. In: SOSTER, Demétrio e PICCININ, Fabiana (org.). **Narrativas midiáticas contemporâneas: sujeitos, corpos e lugares** [recurso eletrônico]. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2019, p. 240-257.
- BAGETTI ZEIFERT, A. P.; AGNOLETTO, V. O pensamento decolonial e a teoria crítica dos direitos humanos: saberes e dignidade nas sociedades latino-americanas. **Revista Húmus**, [S. l.], v. 9, n. 26, 2019. Disponível em: <https://urx1.com/cDnUT>
- BARBALHO, Alexandre. SOUSA, Francisco das Chagas Alexandre Nunes. **Jornalismo Estudantil e Políticas Culturais da Juventude: A experiência do Clube do Jornal.** ECO-Pós, v.12, n.2, p. 84-97, maio-agosto 2009.
- BARICHELLO, Eugenia Mariano da Rocha. A autoria na elaboração de uma tese. In: MOURA, Cláudia Peixoto de, IMMACOLATA, Maria Vassallo de Lopes. (Orgs). **Pesquisa em comunicação: metodologias e práticas acadêmicas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p 129-150.
- BARROS FILHO, Eduardo Amando de. **A TV como escola: o uso educativo da televisão Pré-Ditadura Militar.** Patrimônio e Memória. São Paulo, Unesp, v. 14, n. 2, p. 416-433, julho-dezembro, 2018.
- BARROS, Manoel de. Biografia do Orvalho. In: BARROS, Manoel de. **Poesia completa.** São Paulo: Leya, 2010.
- BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa.** Editora Vozes Limitada. 2ª, 1972.
- BENITES, Tonico Guarani Kaiowá. A luta dos professores Guarani e Kaiowá pela efetivação de educação escolar indígena. In: REGO, André e Apolinário, Juciene (orgs). **Novas histórias dos povos indígenas no Brasil: territorialidades da escrita interdisciplinar indígena e não-indígena.** Salvador, BA. Sagga, 2018. p. 201-221.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador.** In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Trad. Sergio Paulo Rouanet, 2. ed., Brasiliense, 1986.
- BOLSHAW GOMES, M. Hermenêutica e Comunicação - Apontamentos para uma teoria narrativa da mídia. **Revista Comunicação Midiática**, Bauru, SP, v. 7, n. 2, p. 26-46, 2012. Disponível em: <https://urx1.com/VKwwt>

- BONILLA, Maria Helena; PICANÇO, Alessandra. Construindo novas educações. In: PRETTO, Nelson De Luca. **Tecnologia e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005.
- BORBA, Sérgio da Costa. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BORBA, Sérgio da Costa (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 11 – 19.
- BRAGA, JL. Circuitos versus campos sociais. In: MATTOS, MA., JANOTTI JUNIOR, J., e JACKS, N. (orgs.). **Mediação & midiatização** [online]. Salvador: EDUFBA, pp. 29-52. 2012. Disponível em: <http://books.scielo.org>
- BRAGA, José Luiz. Sobre “mediatização” como processo interacional de referência. XV Encontro da Compós, Unesp, Bauru, São Paulo, em junho de 2006.
- BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Braziliense, 2007.
- BRASIL. **Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR e Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais – Flacso**. Org: Salette Valesan Camba. Brasil. Brasília. 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2021: Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica**. Brasília, DF: Inep, 2023.
- BRASIL. Estatuto da juventude. Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p.
- BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. PNAD – Contínua, 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/habitacao>
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Saeb 2015: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2013: nota técnica**. Brasília, DF: Inep, 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Saeb 2019: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019: nota técnica**. Brasília, DF: Inep, 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>
- BRASIL. Nível Socioeconômico – Inse. 2015, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>
- BUCCI, Eugênio. Entrevista. In: RAMOS et al. (orgs.). **Em Defesa da Comunicação Pública**. Brasília: FAC-UnB, 2016. p. 31-39
- CABALIN, Cristian. Estudantes conectados y movilizados: El uso de Facebook en las protestas estudiantiles en Chile. **Comunicar**, n. 43, v. XXII, p. 25-33, 2014. DOI <https://ury1.com/ahEVA>
- CABRAL, Adilson Vaz F.; OLIVEIRA Cinthya Pires. A apropriação social do canal da cidadania: desafios e potencialidades para uma comunicação horizontal e dialógica. **Contemporânea | comunicação e cultura** - v.13 – n.03 – p. 617-635, set-dez 2015. Disponível em: <https://ury1.com/IC91h>
- CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos; conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

- CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e Cidadãos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- CARRIGAN, M. **Social media for academics**. Sage. 2016.
- CARVALHO, Carlos Alberto de & SANT'ANA, Guilherme Antônio Carneiro. A tríplice mimesis como inspiração metodológica para a análise de produtos culturais. **C&S**. São Bernardo do Campo, v. 35, n. 1, p. 227-250, jul./dez. 2013.
- CARVALHO, Carlos Alberto de. A tríplice mimese de Paul Ricoeur como fundamento para o processo de mediação jornalística. In: "Estudos de Jornalismo", XIX ENCONTRO DA COMPÓS, Rio de Janeiro (RJ), 2010.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. MARTINS, Mayara Arruda. Efeitos de sentidos de tipos dêiticos. III WORKSHOP DE LINGUÍSTICA TEXTUAL - TEXTO: GÊNEROS, INTERAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO. **Revista Investigações**, Recife, v. 33, Nº especial, p. 185 - 199, 2020. doi: [10.51359/2175-294x.2020.244478](https://doi.org/10.51359/2175-294x.2020.244478)
- CAVENAGUI, Beatriz; BALDESSAR, Maria José; MIRANDA, Cristiane; Beatriz. Contribuições de Eliseo Verón para os estudos de televisão no Brasil. **Revista latinoamericana de Comunicación**. Ecuador, N.o 132, pp. 369-383, 2016
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHARDIN, Pierre Teilhard de. **El Porvenir del Hombre**. Madrid: Taurus, 1962.
- COELHO, Mauro Cezar; FERNANDES, Fernando Roque. Educação escolar indígena na região Norte: ensaio sobre o protagonismo indígena. In: REGO, André; APOLINÁRIO, Juciene (orgs). **Novas histórias dos povos indígenas no Brasil: territorialidades da escrita interdisciplinar indígena e não-indígena**. Salvador, BA: Saggá, 2018. p.222-250.
- COSTA, Marcelo Henrique da. **Olhares Móveis: narrativas audiovisuais, aparatos móveis e experiências cartográficas**. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, Goiânia, 2018.
- COUTINHO, Iluska. **Em Defesa da Comunicação Pública** / organizadores, MURILO, César Ramos *et al.*, Brasília: FAC-UnB, 2016.
- COUTINHO, JOSMAR BRANDÃO. **A TV público-educativa no Brasil entre 1998 e 2008: o debate em torno da institucionalização da "Rede Pública de TV" e da criação da Empresa Brasileira de Comunicação**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Campinas, 2014.
- CRUZ, M. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21 – 34.
- DE ARAUJO, J. CANDIDO, M. Propriedade e democratização de mídia na América Latina. Entrevista com Martín Becerra. **Compólitica**, 9 (1), p. 131 – 146. 2019. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.21878/compolitica.2019.9.1.273>
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

- DINIZ, Angela Maria Carrato. **Uma história da TV Pública brasileira**. Tese (Doutorado em Comunicação). Universidade De Brasília, 2013. Disponível em: <https://ury1.com/qE7vu>
- DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**. São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>
- CH, Carlos Eduardo. **Em Defesa da Comunicação Pública**. In: MURILO, César Ramos *et al.* (orgs.). Brasília, FAC-UnB, 2016.
- FAUSTO NETO, Antônio. Fragmentos de uma analítica da midiatização. **Matrizes**. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 89-105, abr. 2008.
- FAUSTO NETO, Antônio. Midiatização, Prática Social – Prática de Sentido. In: XV ENCONTRO DA COMPÓS. Unesp, Bauru, SP, em junho de 2006.
- FERNANDES, C. A. **Cenografia discursiva – a presença dos dêiticos**. *Signótica*, 10(1), 31–44, 2009. <https://doi.org/10.5216/sig.v10i1.7248>
- FERREIRA, G. M. F.; SAMPAIO, C. de O. C. Apontamentos para estudo dos discursos sociais a partir das contribuições da hermenêutica. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, [S. l.], v. 15, n. 28, 2018. Disponível em: <https://ury1.com/qbHqn>
- FERREIRA, Marcos Vinícius Cortes. **Gentrificação e contra gentrificação na Resex Marinha do Corumbau: Padrões de ocupação e reocupação urbano-ambiental e turística na Vila de Caraíva**. Dissertação (mestrado). PPG/FAU-UNB. Brasília. 2021.
- FILLMORE, C. **Lectures on deixis**. California: CSLI Publications, 1971.
- FOLLAIN, V. **Narrativa e temporalidade na cultura midiática**. *Tríade: Comunicação, Cultura E Mídia*, 5(9), p. 128-139, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967
- FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**. Volume 2: (diálogos) – 3ª.ed.São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- GALEFFI, Dante, PIMENTEL, Álamo Gonçalves; MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro: a questão da qualidade na pesquisa qualitativa** - Educação e Ciências Humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.
- GAONA, Melina. Interseccionalidades: alcances de la teoría y versiones de la práctica política en el presente e-l@tina. **Revista electrónica de estudios latinoamericanos**, núm. 76, 2021. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <https://ury1.com/wUO9V>
- GOLDANI, Ana Maria. Desafios do “preconceito etário” no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 411-434, abr.-jun. 2010.

GOMES, Karolayne. NEVES, Manoella. PEREIRA, Deriky. O poder dos influenciadores digitais sobre a sociedade do consumo por meio do Instagram. XI CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 30 de maio a 1 de junho de 2019.

GOMES, Pedro Gilberto. Mídiação: um conceito, múltiplas vozes. **Revista Famecos**. Mídia, cultura e tecnologia. Porto Alegre, v. 23, n. 2, maio, junho, julho e agosto de 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-3729.2016.2.22253>

GOMES, W. S. **Apontamentos sobre o conceito de esfera pública política**. In: MAIA, R. C. M.; CASTRO, M.C.P. (orgs.). Mídia, esfera pública e identidades coletivas. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 49-62, 2006.

GUARESCHI, Pedrinho A. **O direito à comunicação: pela democratização da mídia**. Petrópolis: Vozes, 2013.

HIMANEN, Pekka. **La ética del hacker y el espíritu de la era de la información**. Trad. de Ferran Meler Ortí. Barcelona: Ediciones Destino, 2002.

HERGESEL, J.P. **Narrativas midiáticas infantis e juvenis: idolatria, literatura e websérie**. 1ªed. Alumínio, SP. 2019.

HUERGO, Jorge A. **Alfabetizaciones posmodernas, espacios públicos y lucha por la ciudadanía**. In: HUERGO, Jorge A. (ed.). Comunicación/Educación Ámbitos, prácticas y perspectivas. Universitaria de La Plata. Argentina. 1997.

JÁCOME, Phellipy. Tensões entre ficção e não ficção no mundo possível do Jornal Nacional. In: LEAL, Bruno; CARVALHO, Carlos Alberto (orgs). **Narrativas e poéticas midiáticas: estudos e perspectivas**. São Paulo, Intermeios, 2013. p. 171-190

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

KARHAWI, Issaaf. Influenciadores digitais: conceitos e práticas em discussão. **Revista Comunicare**. Volume 17 – Edição especial de 70 anos da Faculdade Cásper Líbero., p. 45-61.

KETZER, Araciele. ROSA, Rosane. Se não tivesse o Facebook, talvez nem tivesse acontecido: contranarrativas juvenis em rede no movimento de ocupação de escolas públicas brasileiras (2015-2016). GT de História da Mídia Alternativa, VII ENCONTRO REGIONAL SUL DE HISTÓRIA DA MÍDIA ALCAR SUL, 2018.

KOÇOUSKI, Marina. Comunicação pública: construindo um conceito. In: **Comunicação pública: interlocuções, interlocutores e perspectivas**. MATOS, Heloiza (org.). São Paulo: ECA/USP, p. 30 – 41. 2013.

LEAL, Bruno Souza, Org, CARVALHO, Carlos Alberto de, (orgs.). **Narrativas e poéticas midiáticas: estudos e perspectivas**. São Paulo, Intermeios, 2013.

LEMO, A. Ciber-cultura-remix. Seminário “Sentidos e Processos” dentro da mostra “Cinético Digital”, no Centro Itaú Cultural. São Paulo, Itaú Cultural, agosto de 2005. Disponível em: <https://facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf>

LEVINSON, S. C.. **Pragmática**. S. Paulo: Martins Fontes. 2007.

MAIA, Rousiley. Política Deliberativa e Tipologia de Esfera Pública. **BIB**, São Paulo, nº 63, 1º semestre de 2007, pp. 89-114.



- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez: 2005.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução: Sírio Possenti. 1.ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1993.
- MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Os Enunciados Aderentes**. Trad.: Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. D.E.L.T.A., 36-3, (1-22) 2020. Disponível <https://ury1.com/e3ZXX>
- MARCHETTO, Arthur Breccio. Entre vídeos e estantes: a narrativa da crítica literária dos booktubers. In: SOSTER, Demétrio; PICCININ, Fabiana (orgs). **Narrativas midiáticas contemporâneas: sujeitos, corpos e lugares**. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2019, p. 166-180.
- MARCONDES FILHO, Ciro. **A virada comunicacional**. Ou porque os estudos de “mídiação”, de hábito e da Teoria dos Media passam ao largo da comunicação. **Revista Famecos**. Mídia, cultura e tecnologia. Porto Alegre, v. 22, n. 2, abril, maio e junho de 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-3729.2015.2.20143>
- MARCONDES, C. F. **O rosto e a máquina – o fenômeno da comunicação visto pelos ângulos humano, medial e tecnológico**. Nova teoria da comunicação. Volume 1. Paulus, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: FOLTRAN, M. J. (Org.). **Sentido e significação**: em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.
- MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Portugal: Dinalivro. 2005.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Transformaciones comunicativas y tecnológicas de lo público. V ENCUENTRO IBEROAMERICANO DEL TERCER SECTOR “LO PÚBLICO: UNA PREGUNTA DESDE LA SOCIEDAD CIVIL”, Cartagena, 31 de octubre al 2 de noviembre, 2000. **Galáxia**. n.2. 2001.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 1997.
- MARTINS. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago. No 26, 2004.
- MASSAROLO, João Carlos. PADOVANI, Gustavo. Letramento transmídia: um estudo sobre a produção de conteúdos escolares colaborativos. In: MOREIRA, B.; MATTOS, A. (orgs.). **Educomunicação e Transmídia**: um Encontro na Escola dos Media, Ciência e Saberes Populares. Cuiabá-MT: EdUFMT, Editora Sustentável, 2019. p.28-46.
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- MÉDOLA, Ana Sílvia Lopes Davi. **Em Defesa da Comunicação Pública** / organizadores, Murilo César Ramos *et al.* Brasília : FAC-UnB, 2016.
- MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, 21(10):3265-3276, 2016, DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>

MELO, Bianca Magela de. Jornalismo e humor: considerações sobre a esquina da revista Piauí. *In*: LEAL, Bruno Souza; CARVALHO, Carlos Alberto de (orgs). **Narrativas e poéticas midiáticas: estudos e perspectivas**. São Paulo, Intermeios, 2013. p. 207-226

MÉNDEZ-GALLARDO, Mariana. **Teoria mimética na América Latina?** Uma reflexão sobre a leitura shakespeariana das culturas. Mímesis e Invisibilização Social *In*: MENDONZA-ÁLVAREZ, Carlos; JOBIM, José Luis; MENDEZ-GALLARDO, Mariana (orgs). **A interdividualidade coletiva latino-americana**. 1ªed. São Paulo: É realizações, 2016.

MENDONZA-ÁLVAREZ, Carlos. Mímesis e Invisibilização Social. *In*: MENDONZA-ÁLVAREZ, Carlos; JOBIM, José Luis; MENDEZ-GALLARDO, Mariana (orgs). **A interdividualidade coletiva latino-americana**. 1ªed. São Paulo: É realizações, 2016.

MENEZES, Karina Moreira. P2H: **pirâmide da pedagogia hacker**: [vivências do (in)possível]. 1. ed. Edufba. Salvador, 2022.

MIGUEL, Luis Felipe. BIROLI, Flávia. A produção da imparcialidade a construção do discurso universal a partir da perspectiva jornalística. **Revista brasileira de ciências sociais**, Vol. 25 N° 73. 2010. Disponível <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7mM4dBPXgZMy8zbbVYYB3MN/?format=pdf&lang=pt>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Rio de Janeiro. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, 40, 2018. p. 139-153. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>

MORÃES, Dênis De (Org.). **Mídia, Poder e Contrapoder**: Da concentração monopólica à democratização da informação. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Faperj, 2013.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. *In*: SCHNITMAN, D.F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, p. 274-279, 1996.

MOROZOV, E. **Big Tech. A ascensão dos dados e a morte da política**. São Paulo: Ubu Editora. 2018.

MOTA, Regina. *In*: RAMOS et al. (orgs.). **Em Defesa da Comunicação Pública**. Brasília: FAC-UnB, 2016. p. 157-160.

MOTTA, G.L. Análise pragmática da narrativa: teoria da narrativa como teoria da ação comunicativa. *In*: PEIXINHO, A. T.; ARAUJO, B. (orgs). **Narrativa e media – gêneros, figuras e contextos**. Coimbra Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise crítica da narrativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

MOTTA, Luiz Gonzaga. Jogos semânticos, efeitos de sentido e ação cognitiva nas notícias. *In*: ANAIS DO 15º ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, Bauru. Anais eletrônicos, Campinas, Galoá, 2006. Disponível em: <https://11nq.com/hNy7M>

MOTTA, Luiz Gonzaga. **Narratologia: análise da narrativa jornalística**. Brasília: Casa das Musas, 2005.

NEGROPONTE, N. **Vida Digital**. São Paulo, Cia. das Letras, 1995.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

OLIVEIRA PAULINO, Fernando. Entrevista. In: RAMOS et al. (orgs.). **Em Defesa da Comunicação Pública**. Brasília : FAC-UnB, 2016. p. 40-54.

OLIVEIRA, F.; SILVA, T. P. Os significados da perspectiva Modernidade/Colonialidade. **Revista eletrônica PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 07–19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/873>

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. A história dos povos indígenas no Brasil e a história indígena em Mato Grosso do Sul. In: REGO, André; APOLINÁRIO, Juciene (orgs.). **Novas histórias dos povos indígenas no Brasil: territorialidades da escrita interdisciplinar indígena e não-indígena**. Salvador (BA): Sagga, 2018. p.13-38

OLIVEIRA, S; SILVA F.O. Dêixis e Pragmática: Um estudo da Linguagem em Contexto. **Rev. de Letras**, no. 36 - vol. (2) - jul./dez. – 2017.

OLIVEIRA; LUCINI. Elizabeth de Souza; Marizete. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Boletim Historiar**, vol. 08, n. 01, p. 97-115, Jan./Mar. 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de; NASCIMENTO, Milton do. Hipertexto e Complexidade. Linguagem em (Dis)curso. **Palhoça**, SC, v. 9, n. 3, p. 519-547, set./dez. 2009.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. A Comunicação nos Movimentos Sociais: exercício de um direito humano. **Diálogos de la Comunicación**, N°82, Septiembre – Diciembre 2010.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Comunicação nos movimentos sociais: o exercício de uma nova perspectiva de direitos humanos. **Contemporânea - comunicação e cultura**. v.11 – n.01 – jan-abril 2013 – p. 138-158. DOI: <https://doi.org/10.9771/contemporanea.v11i1.6980>

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Movimentos sociais, cidadania e o direito à comunicação comunitária nas políticas públicas. **Revista Fronteiras**. Estudos midiáticos. Vol. 11 No 1 - janeiro/abril 2009. Unisinos – doi: 10.4013/fem.2009.111.04

PERUZZO, C. K. Participación en las Radios Comunitarias en Brasil. **Signo y Pensamiento**, [S. l.], v. 17, n. 33, p. 35–46, 1998. Disponível em: <https://11nq.com/KuxVC>

PERUZZO, Cicilia M.K. Possibilidades, realidade e desafios da comunicação cidadã na Web. **Revista Matrizes**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação. São Paulo, ECA-USP, v.12, n.3, p.77-100, 2018. Disponível em: <https://urx1.com/bhhHe>

PFAFFENSELLER, Ana Claudia de Almeida. PICCININ, Fabiana. PELLANDA, Nize Maria Campos. As narrativas de si nas redes sociais: o “eu” no facebook. In: SOSTER, Demétrio; PICCININ, Fabiana (orgs.). **Narrativas midiáticas contemporâneas: perspectivas epistemológicas**. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2017, p.226-238

PICCININ, Fabiana. **Estratégias narrativas no contemporâneo: o caso das séries televisivas**. In: SOSTER, Demétrio; PICCININ, Fabiana (orgs.). **Narrativas midiáticas contemporâneas: perspectivas epistemológicas**. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2017, p.226-238

PICCININ, Fabiana. O “complexo” exercício de narrar e os formatos múltiplos: Para pensar a narrativa no contemporâneo. In: PICCININ, Fabiana; SOSTER, Demétrio de Azeredo (Org.). **Narrativas comunicacionais complexificadas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.

PINHEIRO, Bárbara Carine. **Como ser um educador antirracista**. 1.ed. Editorial Planeta. 2023.

- PINHEIRO, Daniel Silva. **Itinerância autoral docente para criação de materiais didáticos: tensionamentos e potencialidades em tempos de cibercultura**. Tese (Doutorado em Educação). Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2022.
- PRETTO, BONILLA e SENA. **Educação em tempos de pandemia**: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Salvador, 2020.
- PRETTO, Nelson. Um jeito mais hacker de ser. Entrevista especial com Nelson Pretto. 2010. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/30947-um-jeito-mais-hacker-de-ser-entrevista-especial-com-nelson-pretto>.
- PRETTO; AMIEL; BONILLA; LAPA. Plataformização da educação em tempos de pandemia. *In: Educação e tecnologias digitais: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19*. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. — 1. ed. — São Paulo, SP : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021.
- PRETTO; BONILLA. Nelson De Luca. Maria Helena. Tecnologias e educações um caminho em aberto ponto em aberto. **Aberto**. Brasília v.35, n.113, p.141 - 163, jan/abr. 2022.
- PRETTO. Nelson De Luca. **Educações, culturas e hackers**: escritos e reflexões. EDUFBA: Salvador, 2017.
- PRETTO. Nelson De Luca. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, 2011, 24(1), pp. 95-118. CIED - Universidade do Minho. 2011.
- QUADROS, Mirian Redin de. NASI, Lara. MOTTA, Juliana. Jornalismo e narrativa: aspectos do estado da arte das pesquisas no Brasil. *In: SOSTER, Demétrio; PICCININ, Fabiana (orgs.). Narrativas midiáticas contemporâneas: perspectivas epistemológicas*. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2017.
- REALES, Liliana. **Introdução aos estudos da narrativa**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.
- RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1983.
- RICOEUR, P. **Tempo e narrativa 1**. Campinas: Papirus, 1994.
- RICOEUR, P. **O Conflito das Interpretações, ensaios de hermenêutica. Ensaios de hermenêutica I (1969)**. Lisboa: Rés Editora, 1988.
- RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa: a intriga e a narrativa histórica**. Volume I. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- RINCÓN, OMAR. **Mutações bastardas da comunicação**. Matrizes. V.12 - No 1 jan./abr. 2018 São Paulo – Brasil. p. 65-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v12i1p65-78>
- ROMANCINI, Richard. CASTILHO, Fernanda. Novos letramentos e ativismo: aprendizagens formal e informal nas ocupações de escolas em São Paulo. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la comunicación**. V. 14. N.26. 2017. Disponível em: <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/922/465>
- SANT'ANNA, Emílio. SANTOS, Jéssica. LOPES, Martha. ESSENFELDER, Renato. Robôs contadores de histórias: análise de um chatbot educativo. *In: SOSTER, Demétrio; PICCININ, Fabiana (orgs.). Narrativas midiáticas contemporâneas: perspectivas epistemológicas*. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2019. P.62-80.
- SANTAELLA, Lucia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 206-216, Ago./Dez. 2014.

SANTOS SILVA, S.S., Azevedo de Aragão, C. y De Luca Pretto, N. Relatório Macbride: Releitura à luz de ameaças ao direito à comunicação nas plataformas digitais. **Revista Internacional de Comunicación**, 51, pp.79-96, Ambitos, 2020. doi: 10.12795/. i51.07

SANTOS, Isabel Cristina Moreira. **Direito à comunicação como direito humano: desafios e potencialidades que a inserção das TIC na educação oferece para a superação da cultura do silêncio no campo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, B. de S. *et al.* As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 18, n o 43, set/dez 2016, p. 14-23. <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004301>

SCHLAUCHER, Bárbara Garrido de Paiva. Telejornalismo e Juventude na Era da Convergência Midiática. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XVII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE – OURO PRETO - MG – 28 a 30 de junho 2012.

SCOLARI, Carlos A. Ecologia dos meios de comunicação, alfabetização transmídia e redesign das interfaces. **MATRIZES**. Entrevista com Carlos A. Scolari. por Fernanda Pires De Sá. V.12 - Nº 3 set./dez. 2018. São Paulo – Brasil. p. 129-139.

SCOLARI, Carlos A. Narrativas transmídias – consumidores implícitos, mundos narrativos e branding na produção da mídia contemporânea. *In: Dossiê – Comunicação, tecnologia e sociedade*. Parágrafo. V.1, N. 3, 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. Portal da Educação. Síntese dos projetos estruturantes. 2014. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/projetos-estruturantes>

SELWYN, Neil. **What is digital sociology?** Cambridge, UK; Medford, MA: Polity Press, 2019.

SERPA, Felipe. **Rascunho digital**: diálogos com Felipe Serpa. Salvador: Edufba, 2011.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. 2. ed. Rio de Janeiro, Contraponto, 2016.

SILVA JÚNIOR, N. Cinema: elementos constituintes da imagem em movimento. *In: SILVA, J. A. P., and NEVES, M. C. D. N., (eds.). Imagem: diálogos e interfaces interdisciplinares*. Maringá: EDUEM, 2021, pp. 242-271. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786587626079.0011>

SILVA, Fabio Luiz Carneiro Mourilhe. Balão das histórias em quadrinhos: origens, relações e aplicações. Trabalho apresentado no GP Produção Editorial, X Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, XXXIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. Intercom, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Caxias do Sul, RS. 2 a 6 de setembro de 2010.

SILVA, Fábio Tavares da. TAVARES, Rogério Junior Correia. Histórias em quadrinhos na escola: uma experiência com a produção de quadrinhos no ensino médio. 4ª JORNADAS INTERNACIONAIS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS. Escola de Comunicação e Artes da USP. SP. 22 a 25 de agosto de 2017.

SILVA, Lilian Bartira Santos et al. 60 anos de contestação: o que pode fazer a escola para se autoafirmar? VII CONEDU - Conedu em Casa. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80515>

SILVA, Lilian Bartira Santos. **Da Gestão à escuta Uma análise sobre as experiências de clubes de rádio em escolas públicas de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Universidade Federal do Ceará. Instituto de Cultura e Arte. Programa de Pós-graduação. Fortaleza (CE), 2018.

SODRÉ, Muniz. O ethos mediático. *In: Antropológica do espelho*. Petrópolis, Vozes, 2002.

- SODRÉ, Muniz. **A ciência do comum**. Notas para o método comunicacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- SOSTER, Demétrio de Azeredo. **As narrativas de bicicleta como fenômeno midiático e a emergência do narrador mediatizado**. In: SOSTER, Demétrio; PICCININ, Fabiana (orgs.). **Narrativas midiáticas contemporâneas: perspectivas epistemológicas**. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2019. p.180-196
- SOSTER, Demétrio de Azeredo. PICCININ, Fabiana Quatrin. **Narrativas midiáticas contemporâneas: perspectivas epistemológicas**. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2017.
- SOUZA, Jorge Pedro de. **Apresentação**. In: SOSTER, Demétrio; PICCININ, Fabiana (orgs.). **Narrativas midiáticas contemporâneas**. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2019.
- SOUZA, Renata de Paula Trindade Rocha de. **TVE: Matizes para uma nova cultura: Televisão Pública e Políticas Culturais**. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) Universidade Federal Da Bahia, Salvador, 2009.
- SPONHOLZ, Liriam. As idéias e seus lugares: objetividade em jornalismo no Brasil e na Alemanha. **Comunicação e Política**, vol. XI, n. 2, pp. 144-166, maio-ago 2004.
- SRNICEK, N. **Platform capitalism**. Cambridge: Polity Press, 2019. Sul: Catarse, 2019.
- TOFFLER, A. **The third wave**. New York: Bantam Books. 1980.
- TORRICO, Erick R. **Desde la democracia – planteos para una recomprensión**. La Paz. 1995.
- UNESCO. **Um mundo e muitas vozes: Comunicação e informação na nossa época**. Rio de Janeiro: FGV, 1983.
- VALE NETO, ISRAEL DO. Entrevista. In: RAMOS et al. (orgs.). **Em Defesa da Comunicação Pública**. Brasília: FAC-UnB, 2016. p. 92-105.
- VAN DIJK, Teun A. Discurso das elites e racismo institucional. In: LARA, Gláucia; LIMBERTI, Rita (orgs.). **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo: Contexto. 2015. p. 31 – 48.
- VERDUM, Ricardo (org.). **Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas**. Brasília: Inesc, 2008.
- VERÓN, Eliseo. **A produção do sentido**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- VERÓN, Eliseo. **La semiosis social: 2 ideas, momentos interpretantes**. Buenos Aires: Paidós, 2013.
- VERÓN, Eliseo. **Conversación sobre el futuro de la comunicación**. 2002. Disponível em [www.ubanet.com.ar](http://www.ubanet.com.ar)
- VERÓN, Eliseo. Esquema para el análisis de la mediatización. **Diálogos**, 48, pp.9-16, 1997.
- VERÓN, Eliseo. Teoria da mediatização: uma perspectiva semioantropológica e algumas de suas consequências. **MATRIZES**. São Paulo, V. 8 – Nº1, p. 13-19. jan./jun. 2014 DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v8i1>
- WADE, Peter. Raça e etnia na era da ciência genética. In: HITA, M. G. (org.). **Raça, racismo e genética: em debates científicos e controvérsias sociais**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 81-102.
- WANDERLEY, Yuri Bastos. **Apropriações tecnológicas no ensino e aprendizagem [recurso eletrônico]: as experiências dos educadores da Rede Anísio Teixeira**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2017.

## ANEXO 1 TERMOS DE CONSENTIMENTO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE)  
Salvador, 14 de dezembro de 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Geraldo Antônio Nascimento Seara,  
autorizo a doutoranda Lilian Bartira Santos Silva, orientada pelo Prof. Dr. Nelson Pretto, a  
realizar e gravar entrevista para a pesquisa “Da escola para as telas: narrativas midiáticas  
estudantis e o direito à Comunicação”.

Declaro que estou de acordo com a pesquisa de doutorado que tem como objetivo  
compreender, a partir das narrativas midiáticas estudantis, as possibilidades da conexão  
entre escola pública e comunicação pública para exercícios do direito à comunicação.

Também me comprometo a colaborar com a pesquisa, disponibilizando informações  
solicitadas pela pesquisadora, desde que as mesmas sejam utilizadas apenas para os fins  
da investigação.

Dessa forma, autorizo o uso do meu nome, função exercida no período do programa  
estudado (Intervalo) e transcrição de voz apenas para a divulgação dos resultados da  
pesquisa.

65257319-47f2-452a-93ec-dce3875ae121 Assinado de forma digital por 65257319-47f2-452a-93ec-  
dce3875ae121  
Dados: 2023.01.25 10:48:07 -03'00'

Assinatura do Entrevistado/a/e

Prof. Nelson Pretto

Orientador da Pesquisa



Documento assinado digitalmente  
NELSON DE L. UCA PRETTO  
Data: 16/08/2023 20:42:09-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Lilian Bartira Santos Silva  
Doutoranda em Educação PPGE/FACED/UFBA



Documento assinado digitalmente  
LILIAN BARTIRA SANTOS SILVA  
Data: 27/08/2023 11:51:34-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE)  
Salvador, 28 de outubro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

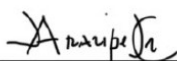
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, José Araripe Cavalcante Junior, autorizo a doutoranda Lilian Bartira Santos Silva, orientada pelo Prof. Dr. Nelson Pretto, a realizar e gravar entrevista para a pesquisa "Da escola para as telas: narrativas midiáticas estudantis e o direito à Comunicação".

Declaro que estou de acordo com a pesquisa de doutorado que tem como objetivo compreender, a partir das narrativas midiáticas estudantis, as possibilidades da conexão entre escola pública e comunicação pública para exercícios do direito à comunicação.

Também me comprometo a colaborar com a pesquisa, disponibilizando informações solicitadas pela pesquisadora, desde que as mesmas sejam utilizadas apenas para os fins da investigação.

Dessa forma, autorizo o uso do meu nome, função exercida no período do programa estudado (Intervalo) e transcrição de voz apenas para a divulgação dos resultados da pesquisa.



Assinatura do Entrevistado/a/e

Prof. Nelson Pretto

Orientador da Pesquisa



Documento assinado digitalmente  
NELSON DE LUCA PRETTO  
Data: 16/08/2023 20:45:38-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Lilian Bartira Santos Silva  
Doutoranda em Educação PPGE/FACED/UFBA



Documento assinado digitalmente  
LILIAN BARTIRA SANTOS SILVA  
Data: 27/08/2023 11:51:34-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE)  
Salvador, 12 de dezembro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

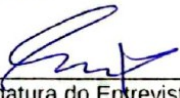
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, GILBERTO RODRIGUES DE ALMEIDA FILHO,  
autorizo a doutoranda Lilian Bartira Santos Silva, orientada pelo Prof. Dr. Nelson Pretto, a  
realizar e gravar entrevista para a pesquisa "Da escola para as telas: narrativas midiáticas  
estudantis e o direito à Comunicação".

Declaro que estou de acordo com a pesquisa de doutorado que tem como objetivo  
compreender, a partir das narrativas midiáticas estudantis, as possibilidades da conexão  
entre escola pública e comunicação pública para exercícios do direito à comunicação.

Também me comprometo a colaborar com a pesquisa, disponibilizando informações  
solicitadas pela pesquisadora, desde que as mesmas sejam utilizadas apenas para os fins  
da investigação.

Dessa forma, autorizo o uso do meu nome, função exercida no período do programa  
estudado (Intervalo) e transcrição de voz apenas para a divulgação dos resultados da  
pesquisa.

  
Assinatura do Entrevistado/a/e

Prof. Nelson Pretto

Orientador da Pesquisa



Documento assinado digitalmente  
NELSON DE LUCA PRETTO  
Data: 16/08/2023 20:42:09-0300  
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Lilian Bartira Santos Silva  
Doutoranda em Educação PPGE/FACED/UFBA



Documento assinado digitalmente  
LILIAN BARTIRA SANTOS SILVA  
Data: 27/08/2023 11:51:34-0300  
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE)  
Salvador, 06 de dezembro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Lauro Gurgel de Oliveira Junior,  
autorizo a doutoranda Lilian Bartira Santos Silva, orientada pelo Prof. Dr. Nelson Pretto, a  
realizar e gravar entrevista para a pesquisa "Da escola para as telas: narrativas midiáticas  
estudantis e o direito à Comunicação".

Declaro que estou de acordo com a pesquisa de doutorado que tem como objetivo  
compreender, a partir das narrativas midiáticas estudantis, as possibilidades da conexão  
entre escola pública e comunicação pública para exercícios do direito à comunicação.

Também me comprometo a colaborar com a pesquisa, disponibilizando informações  
solicitadas pela pesquisadora, desde que as mesmas sejam utilizadas apenas para os fins  
da investigação.

Dessa forma, autorizo o uso do meu nome, função exercida no período do programa  
estudado (Intervalo) e transcrição de voz apenas para a divulgação dos resultados da  
pesquisa.




---

Assinatura do Entrevistado/a/e


Prof. Nelson Pretto

Orientador da Pesquisa

Documento assinado digitalmente  
 NELSON DE LUCA PRETTO  
Data: 16/08/2023 20:42:09 -0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Lilian Bartira Santos Silva  
Doutoranda em Educação PPGE/FACED/UFBA

Documento assinado digitalmente  
 LILIAN BARTIRA SANTOS SILVA  
Data: 27/08/2023 11:51:34 -0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE)  
Salvador, 10 de outubro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

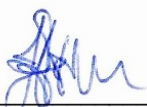
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Harrison Jesus de Araújo, autorizo a doutoranda Lilian Bartira Santos Silva, orientada pelo Prof. Dr. Nelson Pretto, a realizar e gravar entrevista para a pesquisa "Da escola para as telas: narrativas midiáticas estudantis e o direito à Comunicação".

Declaro que estou de acordo com a pesquisa de doutorado que tem como objetivo compreender, a partir das narrativas midiáticas estudantis, as possibilidades da conexão entre escola pública e comunicação pública para exercícios do direito à comunicação.

Também me comprometo a colaborar com a pesquisa, disponibilizando informações solicitadas pela pesquisadora, desde que as mesmas sejam utilizadas apenas para os fins da investigação.

Dessa forma, autorizo o uso do meu nome, função exercida no período do programa estudado (Intervalo) e transcrição de voz apenas para a divulgação dos resultados da pesquisa.



---

Assinatura do Entrevistado/a/e

Prof. Nelson Pretto

Orientador da Pesquisa



Documento assinado digitalmente  
NELSON DE LUCA PRETTO  
Data: 16/08/2023 20:42:09-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Lilian Bartira Santos Silva  
Doutoranda em Educação PPGE/FACED/UFBA



Documento assinado digitalmente  
LILIAN BARTIRA SANTOS SILVA  
Data: 27/08/2023 11:51:34-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE)  
Salvador, 27 de outubro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Paulo Roberto Vieira Ribeiro,  
autorizo a doutoranda Lilian Bartira Santos Silva, orientada pelo Prof. Dr. Nelson Pretto, a  
realizar e gravar entrevista para a pesquisa "Da escola para as telas: narrativas midiáticas  
estudantis e o direito à Comunicação".

Declaro que estou de acordo com a pesquisa de doutorado que tem como objetivo  
compreender, a partir das narrativas midiáticas estudantis, as possibilidades da conexão  
entre escola pública e comunicação pública para exercícios do direito à comunicação.

Também me comprometo a colaborar com a pesquisa, disponibilizando informações  
solicitadas pela pesquisadora, desde que as mesmas sejam utilizadas apenas para os fins  
da investigação.


Dessa forma, autorizo o uso do meu nome, função exercida no período do programa  
estudado (Intervalo) e transcrição de voz apenas para a divulgação dos resultados da  
pesquisa.

Paulo Roberto Vieira Ribeiro  
Assinatura do Entrevistado/a

Prof. Nelson Pretto

Orientador da Pesquisa  Documento assinado digitalmente  
NELSON DE LUCA PRETTO  
Data: 16/08/2023 20:45:38-0300  
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Lilian Bartira Santos Silva  
Doutoranda em Educação PPGE/FACED/UFBA

 Documento assinado digitalmente  
LILIAN BARTIRA SANTOS SILVA  
Data: 27/08/2023 11:47:51-0300  
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE)  
Salvador, 13 de janeiro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Penildon Silva Filho, autorizo a doutoranda Lilian Bartira Santos Silva, orientada pelo Prof. Dr. Nelson Pretto, a realizar e gravar entrevista para a pesquisa "Da escola para as telas: narrativas midiáticas estudantis e o direito à Comunicação".

Declaro que estou de acordo com a pesquisa de doutorado que tem como objetivo compreender, a partir das narrativas midiáticas estudantis, as possibilidades da conexão entre escola pública e comunicação pública para exercícios do direito à comunicação.

Também me comprometo a colaborar com a pesquisa, disponibilizando informações solicitadas pela pesquisadora, desde que as mesmas sejam utilizadas apenas para os fins da investigação.

Dessa forma, autorizo o uso do meu nome, função exercida no período do programa estudado (Intervalo) e transcrição de voz apenas para a divulgação dos resultados da pesquisa.



Assinatura do Entrevistado/a/e

Prof. Nelson Pretto

Orientador da Pesquisa



Documento assinado digitalmente  
NELSON DE LUCA PRETTO  
Data: 16/08/2023 20:42:09-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Lilian Bartira Santos Silva  
Doutoranda em Educação PPGE/FACED/UFBA



Documento assinado digitalmente  
LILIAN BARTIRA SANTOS SILVA  
Data: 27/08/2023 11:47:51-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE)  
Salvador, 14 de fevereiro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

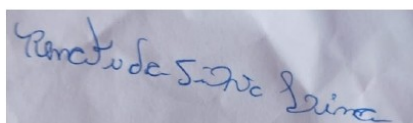
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Renato da Silva Lima,  
autorizo a doutoranda Lilian Bartira Santos Silva, orientada pelo Prof. Dr. Nelson Pretto, a realizar e gravar entrevista para a pesquisa “Da escola para as telas: narrativas midiáticas estudantis e o direito à Comunicação”.

Declaro que estou de acordo com a pesquisa de doutorado que tem como objetivo compreender, a partir das narrativas midiáticas estudantis, as possibilidades da conexão entre escola pública e comunicação pública para exercícios do direito à comunicação.

Também me comprometo a colaborar com a pesquisa, disponibilizando informações solicitadas pela pesquisadora, desde que as mesmas sejam utilizadas apenas para os fins da investigação.

Dessa forma, autorizo o uso do meu nome, função exercida no período do programa estudado (Intervalo) e transcrição de voz apenas para a divulgação dos resultados da pesquisa.



---

Assinatura do Entrevistado/a/e

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** NELSON DE LUCA PRETTO  
Data: 16/08/2023 20:45:38-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Prof. Nelson Pretto  
Orientador da Pesquisa

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** LILIAN BARTIRA SANTOS SILVA  
Data: 27/08/2023 11:47:51-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Lilian Bartira Santos Silva  
Doutoranda em Educação PPGE/FACED/UFBA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE)  
Salvador, 06 de dezembro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

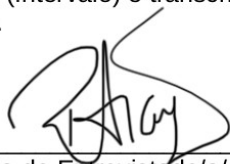
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Regina Célia Dantas Araújo,  
autorizo a doutoranda Lilian Bartira Santos Silva, orientada pelo Prof. Dr. Nelson Pretto, a  
realizar e gravar entrevista para a pesquisa "Da escola para as telas: narrativas midiáticas  
estudantis e o direito à Comunicação".

Declaro que estou de acordo com a pesquisa de doutorado que tem como objetivo  
compreender, a partir das narrativas midiáticas estudantis, as possibilidades da conexão  
entre escola pública e comunicação pública para exercícios do direito à comunicação.

Também me comprometo a colaborar com a pesquisa, disponibilizando informações  
solicitadas pela pesquisadora, desde que as mesmas sejam utilizadas apenas para os fins  
da investigação.

Dessa forma, autorizo o uso do meu nome, função exercida no período do programa  
estudado (Intervalo) e transcrição de voz apenas para a divulgação dos resultados da  
pesquisa.



Assinatura do Entrevistado/a/e

Prof. Nelson Pretto

Orientador da Pesquisa



Documento assinado digitalmente  
NELSON DE LUCA PRETTO  
Data: 16/08/2023 20:45:38-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Lilian Bartira Santos Silva  
Doutoranda em Educação PPGE/FACED/UFBA



Documento assinado digitalmente  
LILIAN BARTIRA SANTOS SILVA  
Data: 27/08/2023 11:47:51-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE)  
Salvador, 28 de setembro de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

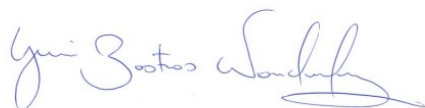
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, *Yuri Bastos Wanderley*, autorizo a doutoranda Lilian Bartira Santos Silva, orientada pelo Prof. Dr. Nelson Pretto, a realizar e gravar entrevista para a pesquisa “Da escola para as telas: narrativas midiáticas estudantis e o direito à Comunicação”.

Declaro que estou de acordo com a pesquisa de doutorado que tem como objetivo compreender, a partir das narrativas midiáticas estudantis, as possibilidades da conexão entre escola pública e comunicação pública para exercícios do direito à comunicação.


Também me comprometo a colaborar com a pesquisa, disponibilizando informações solicitadas pela pesquisadora, desde que as mesmas sejam utilizadas apenas para os fins da investigação.

Dessa forma, autorizo o uso do meu nome, função exercida no período do programa estudado (Intervalo) e transcrição de voz apenas para a divulgação dos resultados da pesquisa.



---

Assinatura do Entrevistado/a/e

Documento assinado digitalmente  
 NELSON DE LUCA PRETTO  
Data: 16/09/2023 20:45:38-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Prof. Nelson Pretto  
Orientador da Pesquisa

Documento assinado digitalmente  
 LILIAN BARTIRA SANTOS SILVA  
Data: 27/09/2023 11:47:51-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Lilian Bartira Santos Silva  
Doutoranda em Educação PPGE/FACED/UFBA



## ANEXO 2 PROGRAMAÇÃO INTERVALO - TVE

### Programa Intervalo na TVE

O Programa Intervalo é uma produção da Rede Anísio Teixeira através da TV Anísio Teixeira. Inspirada no intervalo escolar e evidencia a riqueza artística, cultural e científica da comunidade escolar baiana, o programa foi gravado em escolas públicas de todo o estado da Bahia e tem como protagonistas os próprios estudantes e professores e suas produções teatrais, musicais e audiovisuais. O Intervalo foi desenvolvido em formato híbrido para internet e TV e o todo são 120 vídeos de 4 minutos, que compõem 40 episódios de 13 minutos. **O Intervalo vai ao ar de segunda a sexta, às 18h30, na TVE - Canal 2** e os episódios ficarão disponíveis para visualização e download no Ambiente Educacional Web do Portal da Educação - [ambiente.educacao.ba.gov.br/intervalo](http://ambiente.educacao.ba.gov.br/intervalo).



PROGRAMAÇÃO PROGRAMA INTERVALO – TVE CANAL 2 – DE SEGUNDA A SEXTA, ÀS 18H30, NA TVE - CANAL 2		
SEMANA	DATA DE EXIBIÇÃO	QUADROS
SEMANA 1	28/out	<b>Cotidiano:</b> Quanta Pressão / <b>Minha Escola, Meu Lugar:</b> Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença - Olivença / <b>Diversidades:</b> Sexual
	29/out	<b>Histórias da Bahia:</b> Conjuração Baiana / <b>Ser Professor:</b> Flávio Márcio / <b>Filmei:</b> A carta de um defunto rico
	30/out	<b>Cotidiano:</b> Dia de Feira / <b>Faça Acontecer:</b> Murilo / <b>Gramofone:</b> Carlos Barros + Caroline Marques
	31/out	<b>Histórias da Bahia:</b> Independência da Bahia / <b>Diversidades:</b> Especismo / <b>Filmei:</b> A Dama de Ferro
SEMANA 2	03/nov	<b>Cotidiano:</b> X ou Y / <b>Faça Acontecer:</b> A cura da gastrite / <b>Em Cenação:</b> Parte 1/9
	04/nov	<b>Cotidiano:</b> É ouro / <b>Minha Escola, Meu Lugar:</b> ICEIA - Barbalho - Salvador / <b>Filmei:</b> É sempre bom pensar no futuro
	05/nov	<b>Histórias da Bahia:</b> Coronelismo e Cangaço / <b>Ser Professor:</b> Cléa Mota e Rosélia Ferreira / <b>Filmei:</b> Andarai no Passado
	06/nov	<b>Cotidiano:</b> O que vai ser pra comer / <b>Faça Acontecer:</b> Tempos Secos / <b>Gramofone:</b> Uma resposta, 7 verdades - Gabriel Souza
SEMANA 3	07/nov	<b>Diversidades:</b> Cultural / <b>Ser Professor:</b> Wellington Pires / <b>Filmei:</b> As influências de Goiás
	10/nov	<b>Cotidiano:</b> Que chute / <b>Minha Escola, Meu Lugar:</b> Colégio Estadual Pedro Álvares Cabral - Porto Seguro / <b>Em Cenação:</b> Parte 2/9
	11/nov	<b>Cotidiano:</b> Que Hora é essa? / <b>Minha Escola, Meu Lugar:</b> Escola Parque - Caixa D'Água - Salvador / <b>Filmei:</b> Cultivo e Mão de Obra no Sisal
	12/nov	<b>Histórias da Bahia:</b> Povos Indígenas / <b>Ser Professor:</b> Urânia Viana / <b>Filmei:</b> Antonieta
SEMANA 4	13/nov	<b>Cotidiano:</b> Línguas pra que? / <b>Faça Acontecer:</b> Mendigos de Rua / <b>Gramofone:</b> Edilson Barreto, Lucas e Carlos - Tupinambás
	14/nov	<b>Histórias da Bahia:</b> Revolta dos Malês / <b>Diversidades:</b> Linguística / <b>Filmei:</b> O saci na lara e a lara no saci
	17/nov	<b>Cotidiano:</b> Artista ou Artesão? / <b>Ser Professor:</b> Teresa Cristina / <b>Em Cenação:</b> Parte 3/9
	18/nov	<b>Cotidiano:</b> Flor da Palavra / <b>Minha Escola, Meu Lugar:</b> Colégio Estadual Gov. Lomanto Júnior - Itapua - Salvador / <b>Diversidades:</b> Étnico Racial

INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA – IAT  
Estrada da Muriçoca, s/n - Paralela - Salvador - Bahia - Brasil  
CEP: 41.250-420 - Tel.: 55 (0xx71) 3116-9061 | <http://www.educacao.ba.gov.br>



	19/nov	<b>Histórias da Bahia:</b> Sabinada / <b>Ser Professor:</b> Ródnei Almeida / <b>Filmei:</b> Vida de Vaqueiro
	20/nov	<b>Cotidiano:</b> Água pra viver / <b>Faça Acontecer:</b> Auto Retrato / <b>Gramofone:</b> Felipe Saraiva e Manuela Dias
	21/nov	<b>Minha Escola, Meu Lugar:</b> Colégio Central - Nazaré - Salvador / <b>Diversidades:</b> Religiosa / <b>Filmei:</b> Tô grávida. E agora?
	24/nov	<b>Cotidiano:</b> Álcool ou gasolina / <b>Faça Acontecer:</b> Grupo Baiano de Hip Hop / <b>Em Cenação:</b> Parte 4/9
<b>SEMANA 5</b>	25/nov	<b>Cotidiano:</b> Que Maresia / <b>Minha Escola, Meu Lugar:</b> Colégio Estadual Manoel Devoto - Rio Vermelho - Salvador / <b>Filmei:</b> A menina e o livro
	26/nov	<b>Histórias da Bahia:</b> Salvador / <b>Ser Professor:</b> Janice Nicolin / <b>Filmei:</b> Ainda há esperança
	27/nov	<b>Cotidiano:</b> Se plantando, tudo dá / <b>Faça Acontecer:</b> CPM Lobato Rádio na Escola / <b>Gramofone:</b> Adriel Macedo e Hériclys Henrique
	28/nov	<b>Histórias da Bahia:</b> Heranças Além Mar / <b>Diversidades:</b> Geracional / <b>Filmei:</b> Não quero ser realidade
	01/dez	<b>Cotidiano:</b> Mistura na pele / <b>Minha Escola, Meu Lugar:</b> Colégio Estadual da Cachoeira - Cachoeira / <b>Em Cenação:</b> Parte 5/9
<b>SEMANA 6</b>	02/dez	<b>Cotidiano:</b> Lá em Cuba, Cá no Brasil / <b>Minha Escola, Meu Lugar:</b> Colégio Estadual Ypiranga - 2 de Julho - Salvador / <b>Filmei:</b> Enriqueça meu saber + Mobilidade Urbana
	03/dez	<b>Histórias da Bahia:</b> Ditadura Militar / <b>Ser Professor:</b> Gilbene Esquivel / <b>Filmei:</b> Preconceito Social
	04/dez	<b>Cotidiano:</b> O que cai do céu / <b>Faça Acontecer:</b> Povo Sofrido (Gandu) / <b>Gramofone:</b> Ana Paula + Kelvin Brian
	05/dez	<b>Ser Professor:</b> Elaine Nascimento / <b>Diversidades:</b> Socio Econômica / <b>Filmei:</b> Produção de Panela de Barro
	08/dez	<b>Cotidiano:</b> Caindo na rede / <b>Diversidades:</b> Hábitos alimentares / <b>Em Cenação:</b> Parte 6/9
<b>SEMANA 7</b>	09/dez	<b>Cotidiano:</b> Esse lixo é de quem? / <b>Minha Escola, Meu Lugar:</b> Inst. De Educação Anísio Teixeira - Caetitê / <b>Filmei:</b> A arte do Cleber
	10/dez	<b>Histórias da Bahia:</b> Sul da Bahia / <b>Ser Professor:</b> Valdirene Lima / <b>Filmei:</b> As vítimas algozes
	11/dez	<b>Cotidiano:</b> Pela porta mágica / <b>Faça Acontecer:</b> Vitor - jiu Jitsu / <b>Gramofone:</b> Damily Freires + Jefferson Gomes
	12/dez	<b>Histórias da Bahia:</b> Chapada Diamantina e Ecoturismo / <b>Diversidades:</b> Gênero / <b>Ser Professor:</b> Jaqueline Pinheiro
	15/dez	<b>Cotidiano:</b> Salvador salve a cor / <b>Faça Acontecer:</b> Feira de Matemática / <b>Em Cenação:</b> Parte 7/9
	16/dez	<b>Cotidiano:</b> Respeito é bom / <b>Minha Escola, Meu Lugar:</b> Centro Educacional de Seabra - Seabra / <b>Filmei:</b> Bullying + Celular
<b>SEMANA 8</b>	17/dez	<b>Histórias da Bahia:</b> Recôncavo / <b>Ser Professor:</b> Irineu Santana / <b>Filmei:</b> Conversa franca com Oeste - BA
	18/dez	<b>Cotidiano:</b> Revelando a História / <b>Faça Acontecer:</b> Tecendo os fios (Joyce) / <b>Gramofone:</b> Francisco Dionísio + Rachiny Torres
	19/dez	<b>Minha Escola, Meu Lugar:</b> Escola Estadual Ângelo Pereira Xavier - Aldeia Pankararé - Brejo dos Burgos - Glória / <b>Diversidades:</b> Fenotípica / <b>Em Cenação:</b> Parte 8/9
-----	A definir	<b>Filmei:</b> O celular nosso de cada dia / <b>Diversidades:</b> Pessoas com deficiência / <b>Em Cenação:</b> Parte 9/9

## ANEXO 4

### DIÁRIO OFICIAL – TV ANÍSIO TEIXEIRA

CAO DE OLIVEIRA RIBEIRO, cadastro 112529299, no cargo DIRETOR REGIONAL DAS-2D, do(a) DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO - 26, Bom Jesus Da Lapa PORTARIA 9170/2008

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, RESOLVE considerar designado(a), MARIA ANGELINA LADEIA FERNANDES, cadastro 111184525, para, em razão de férias regulamentares no período de 18/08/2008 a 16/09/2008, substituir SIMONE SANTOS BARBOSA DE ANDRADE, cadastro 111949983, no cargo DIRETOR DE, do(a) CENTRO DE CAPACITACAO DE PROFISSIONAIS DA EDUCACAO - WILSON LINS-CAS/BA, Salvador 1A

PORTARIA 9172/2008 O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, RESOLVE considerar designado(a), GISELIA MARIA DE JESUS CERQUEIRA, cadastro 113480082, para, em razão de férias regulamentares no período de 18/08/2008 a 16/09/2008, substituir JOSE ORLAN SILVA ALMEIDA, cadastro 112315860, no cargo DIRETOR DG, do(a) COLEGIO ESTADUAL PAULO AMERICO DE OLIVEIRA, Ilhéus 06

PORTARIA 9173/2008 O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, RESOLVE considerar designado(a), EMANOEL IVO DE MENDONCA, cadastro 113553958, para, em razão de férias regulamentares no período de 15/08/2008 a 13/09/2008, substituir MARIA NAZARE PINHEIRO DA SILVA, cadastro 112327663, no cargo DIRETOR DM, do(a) COLEGIO ESTADUAL VILA SAO JOAQUIM, Sobradinho 15

PORTARIA 9176/2008 O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, RESOLVE considerar designado(a), ANTONIO MARCELO ALVES DA SILVA, cadastro 112599309, para, em razão de férias regulamentares no período de 12/08/2008 a 10/09/2008, substituir JILDETE DA COSTA SILVA SALVADOR, cadastro 112749263, no cargo DIRETOR DM, do(a) ESCOLA ESTADUAL DEPUTADO NAOMAR ALCANTARA, Salvador 1B

PORTARIA 9182/2008 O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, RESOLVE considerar designado(a), EDILSON EVANGELISTA DE OLIVEIRA, cadastro 114182881, para, em razão de férias regulamentares no período de 18/08/2008 a 16/09/2008, substituir LUCILA ALVES DE LIMA, cadastro 112047776, no cargo DIRETOR DM, do(a) ESCOLA NOSSA SENHORA DAS GROTAS, Juazeiro 15

PORTARIA 9201/2008 O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, RESOLVE considerar designado(a), SERGIO BRACHMANS, cadastro 114504334, que, em razão de licença médica no período de 25/06/2008 a 09/07/2008, substituiu MARCIA REJANE BEZERRA VIVAS DE QUEIROZ, cadastro 112309576, no cargo DIRETOR REGIONAL DAS-2D, do(a) DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO - 1/B, Salvador

PORTARIA Nº 7.405/08

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, tendo em vista os Editais MEC/MCT nº. 001/07 de 28/06/07 e FAPESB nº. 004/07 de 13/06/08 e considerando:

- a necessidade de construção do Portal da Educação do Estado da Bahia;
- que a ação do Portal é composto por dois Projetos de Pesquisa.

RESOLVE: Art. 1º - Fica constituído o Grupo de Trabalho para execução do Portal da Educação do Estado da Bahia, ação constituída pelos seguintes projetos: I. Projeto "A Física e o Cotidiano" selecionado para execução pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC, pelo Edital MEC/MCT nº. 001/2007, conveniado com FNDE; II. Projeto "Ambiente Educacional WEB: possibilidade de aprendizagem em rede para as escolas de educação básica" para execução da UNEB/SEC, selecionado pelo Edital FAPESB nº. 004/2007.

Art. 2º - O Grupo de Trabalho fica composto dos seguintes membros:

- I. Da Coordenação de Desenvolvimento do Ensino Superior - CODES, da SEC  
Alfredo Eurico Rodrigues Matta - Coordenador Geral
- II. Do Instituto Anísio Teixeira - IAT, da SEC  
Ana Verena Carvalho - Analista de Tecnologia Educacional  
Catalina Alves Sousa - Multiplicadora  
Natini Vergasta de Vasconcelos - Analista de Tecnologia Educacional  
Sueli da Silva Xavier Cabalero - Analista de Sistemas
- III. Da Coordenação de Modernização - CMO, da SEC  
Yuri Bastos Wanderley - Analista de Sistemas

IV. Da Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Emanuel do Rosário Santos Nonato - Professor

Art. 3º - Compete ao Grupo de Trabalho:  
I. Realizar atividade de pesquisa e implementação dos resultados descritos nos Projetos citados no art. 1º;  
II. Participar de atividades científicas correlatas à execução dos Projetos;  
III. Participar de eventos científicos e publicações relativos aos trabalhos.

Art. 4º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação e terá a duração de vigência dos projetos citados.

Salvador, 15 de agosto de 2008.  
Adeum Hilário Sauer  
Secretário da Educação

PORTARIANº 9.004/08

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições,

RESOLVE: Art. 1º - Fica instituído o Programa de Difusão de Linguagens e Tecnologias da Comunicação Rede Anísio Teixeira, rádio web, Portal da Educação e "Informes IAT"; e o desenvolvimento de cursos e atividades formadoras para professores da Rede Estaduais da Educação centradas nas diversas linguagens da comunicação.

Art. 2º - O programa, subordinado à Diretoria Geral do IAT, atenderá às demandas do Instituto Anísio Teixeira - IAT, voltadas para pesquisa, formação e experimentações estético-pedagógicas em produções comunicacionais, e deverá atender as necessidades das diretorias que compõem o Instituto, em prol do desenvolvimento e ampliação da experimentação e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nos processos de ensino e aprendizagem.

Art. 3º - O programa de Difusão de Linguagens e Tecnologias da Comunicação Rede Anísio Teixeira terá como finalidades:

- I. Produzir e desenvolver projetos pedagógicos que utilizem as diversas linguagens e suportes midiáticos;
- II. Veicular para as Escolas da Rede Estadual da Educação programas de televisão que auxiliem o conteúdo curricular;
- III. Elaborar projetos experimentais no formato audiovisual, integrando diversas linguagens comunicacionais e suportes;
- IV. Construir peças jornalísticas especializadas em Educação, Cultura e Ciência, utilizando a linguagem do webjornalismo, da fotografia, do audiovisual e dos meios impressos;
- V. Difundir na Rede Estadual peças comunicacionais produzidas por instituições parceiras, organizações do terceiro setor, comunicadores e artistas que tragam do ponto de vista ético, estético e conceitual perspectivas e conteúdos de interesse da comunidade escolar;
- VI. Estabelecer pontes entre o ensino superior e a educação básica, por meio da divulgação de pesquisas acadêmicas, experiências educacionais inovadoras e avanços científicos;
- VII. Atuar em prol da defesa dos direitos humanos e auxiliar na erradicação do analfabetismo, por meio de veiculação e fomento de criação de campanhas publicitárias, de caráter educacional;
- VIII. Inter-relacionar formas de conhecimento e conteúdos de diferentes disciplinas, por meio de produtos comunicacionais;
- IX. Auxiliar na divulgação de valores artístico-culturais e de espaços turísticos da Bahia na rede pública de ensino;
- X. Promover o encontro entre áreas do conhecimento relacionados com os projetos: ARTE, EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO e TECNOLOGIA e deixar registros impressos, imagéticos e audiovisuais dos processos de produção e pesquisas que fundamentam os projetos mencionados;
- XI. Oferecer cursos e atividades de formação, centradas nas diversas linguagens da comunicação, para professores da Rede Estadual da Educação.

Art. 4º - O Programa deve dialogar com as ações de experimentação, implementadas pelo IAT, com Núcleos de Tecnologia Educacional, dar suporte à perspectiva educacional que fundamenta o Plano de Valorização e Formação dos Profissionais da Educação, bem como atuar em prol do desenvolvimento organizacional.

Art. 5º - A composição das equipes que atuarão no Programa de Difusão de Linguagens e Tecnologias da Comunicação Rede Anísio Teixeira para desenvolver os projetos relacionados a este deverá ser integrada por:

- I. Coordenadores Técnicos, com formação relacionada às áreas do conhecimento de Arte, Educação, Comunicação e Tecnologia;
- II. Professores selecionados e recrutados da Rede Estadual da Educação;
- III. Coordenadores II e III, com perfil e qualificação requerida;
- IV. Profissionais da área de tecnologia e informação;
- V. Designers e Webdesigners;
- VI. Comunicadores das diversas habilitações (jornalistas, publicitários, produtores culturais, locutores, ilustradores etc.);
- VII. Artistas (diretor de TV, cineasta, diretor de elenco, ator etc.);
- VIII. Técnicos em Audiovisual;
- IX. Arquivistas;
- X. Técnicos Administrativos;
- XI. Pesquisadores, com perfil e qualificação requerida.

Parágrafo Único: o número de pessoas que compõem a equipe do programa será definido ao longo do processo de acordo com as necessidades de desenvolvimento do programa.

Art. 6º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Salvador, 15 de agosto de 2008.  
Adeum Hilário Sauer  
Secretário da Educação

#### SUPERINTENDENCIA DE RECURSOS HUMANOS

AVANÇO HORIZONTAL - ART. 16, § 1º E 2º DA LEI 6.403 DE 20/05/1992

AP	CADASTRO	NOME	%	TOTAL	QTD. QUIN.	CARGO	INV	PD	CL	GR	INÍCIO	DI
115882/2008	110790373	LENILVA ANTONIO DA ROCHA	-	25%	3	Prof.	01	-	A	-	06/08/1987	27

TORNAR SEM EFEITO - AVANÇO HORIZONTAL - ART. 16, § 1º E 2º DA LEI 6.403 DE 20/05/1992

ATO RETIFICADOR	ATO ORIGINAL	DOE	CADASTRO	NOME	MOTIVO
11535/2008	4052	20/03/1996	112311816	LILIAN BARBUDA AMARAL DOS SANTOS SOLUZA	por ter sido publicada com incorreções.
11740/2008	6045	10/08/1999	112576181	ANA ANGELICA OLIVEIRA ANJOS	Por ter sido publicada com incorreção.