



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR
MILTON SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A
UNIVERSIDADE

ANA CLÁUDIA SILVA CAVALCANTE

**DIÁLOGO E PRODUÇÃO DE SENTIDO NA TELEVISÃO EDUCATIVA -
EDUCACIONAL, PEDAGÓGICA OU UNIVERSITÁRIA - A PARTIR DE
UMA ANÁLISE DA SÉRIE DE TELETEATRO “EM CENA AÇÃO”, DA TV
ANÍSIO TEIXEIRA**

Salvador
2014

ANA CLÁUDIA SILVA CAVALCANTE

**DIÁLOGO E PRODUÇÃO DE SENTIDO NA TELEVISÃO EDUCATIVA –
EDUCACIONAL, PEDAGÓGICA OU UNIVERSITÁRIA - A PARTIR DE
UMA ANÁLISE DA SÉRIE DE TELETEATRO “EM CENA AÇÃO”, DA TV
ANÍSIO TEIXEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade

Orientador: Prof. Dr. Luís Augusto Vasconcelos da Silva

Salvador
2014

Ana Cláudia Silva Cavalcante.

Diálogo e produção de sentido na televisão educativa - educacional pedagógica ou universitária – a partir de uma análise da série de teleteatro “Em Cena Ação” da TV Anísio Teixeira / Ana Cláudia Silva Cavalcante. - 2014.

131f.

Orientador: Prof. Dr. Luis Augusto Vasconcelos da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, 2014.

1. Comunicação. 2. Televisão educativa. 3. Arte -educação. I. Título.

CDD 302.2

ANA CLÁUDIA SILVA CAVALCANTE

DIÁLOGO E PRODUÇÃO DE SENTIDO NA TELEVISÃO EDUCATIVA – EDUCACIONAL, PEDAGÓGICA OU UNIVERSITÁRIA - A PARTIR DE UMA ANÁLISE DA SÉRIE DE TELETEATRO “EM CENA AÇÃO”, DA TV ANÍSIO TEIXEIRA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 04 de Fevereiro de 2014.

Banca Examinadora

Clarissa Bitencourt de Pinho e Braga _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Cláudio Márcio Magalhães _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais
Centro Universitário UNA / Minas Gerais

Cleise Furtado Mendes _____
Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

A meus pais
Miguel Cavalcante Neto (*in memoriam*)
e Licy Silva Cavalcante

A meus filhos
Ana Clara, Israel e Beatriz

E a pessoas especiais que me impulsionam com o seu afeto:
Nieta (Iaiá), Ana Paula, Sérgio Augusto (Guto), Rita (Mainha),
Conceição, Telminha, Hamilton, Cláudio,
Fernanda, Marcelo e Letícia Gabriela.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Luís Augusto Vasconcelos (Guga) por deixar-se seduzir pelo projeto, me acompanhar em todas as fases da pesquisa e me apresentar de forma entusiástica ao pensamento de Mikhail Bakhtin.

Agradeço aos colegas e professores do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da UFBA.

Agradeço aos professores Haenz Gutierrez Quintana, Maria da Anunciação Sá Teles de Araújo, Liane Amorim, Teresa Costalima e Norma Matos por possibilitarem a realização dos grupos focais, fundamentais para a pesquisa.

Esse trabalho redimensiona a minha experiência profissional como comunicadora e coordenadora geral das ações e atividades da TV Anísio Teixeira / Rede Anísio Teixeira, durante os anos de 2007, 2008, 2009, 2010 até março de 2011. Dessa forma, é importante agradecer a toda a equipe que juntamente comigo concebeu, geriu e desenvolveu o projeto, que teve como ponto culminante a produção da primeira temporada de 14 séries de TV. Em destaque, a equipe pedagógica, representante dos anseios de estudantes, pais, professores e funcionários da rede estadual de Educação da Bahia.

Agradeço a confiança depositada em mim pela direção geral do Instituto Anísio Teixeira-IAT, nas pessoas dos professores Penildon Silva Filho e Tatiana Mendes Sena. Agradeço também a colaboração dos servidores do IAT, que contribuíram direta ou indiretamente com o projeto, por meio dos gestores Norma Matos, Nelma Barbosa, Marta Vila-Flôr e Ricardo Henrique Andrade.

Agradeço a José Carlos Rêgo (Pinduca) pela sua atuação na construção do projeto estético-pedagógico que sustenta a produção audiovisual da temporada de 2010, aos consultores, técnicos e artistas de cada série e, particularmente, aos comunicadores que atuaram nas etapas de criação e desenvolvimento dos projetos da Rede Anísio Teixeira: Eugênio Afonso, Luciano Azevedo, Ana Paula Ribeiro, Carla Daumerie, Tiara Rubim, Juliana Marinho, Tanara Régis, Telma Chaves, Patrícia Moreira, Bianca Chagas, Cristiane Aragão, dentre outros participantes.

Agradeço ao cineasta Pola Ribeiro, um grande parceiro e mestre em todo o processo de construção da TV Anísio Teixeira, representando a TVE - Bahia. Agradeço a Claudio Simões e Teresa Costalima, consultores e realizadores da série em análise *Em Cena Ação* e aos artistas e diretores: Alex Souzan, Anita Dominoni, Lico Pimentel, Adônis Cardoso, Luciano Azevedo, Heloísa Jorge, Nayara Homem, George Vladimir, Sandro Rangel e Narcival Rubens, que atuaram em *Os Infortúnios de Uma Criança*.

Faço questão de registrar o nome de cada um dos professores da Rede Estadual, que participaram da construção da grade de programação da TV Anísio Teixeira - temporada 2010: Armando Castro, Cláudia Pessoa, Cristiane Britto, Elzeni Bahia, Geíze Gonçalves, Geraldo Seara, Joalva Paixão, Lília Rezende, Lúcia Marsal, Márcia Pereira de Almeida, Maria da Conceição Dantas (Marilu), Maria de Fátima Coelho, Marcos Leone, Nildson Veloso, Peterson Azevedo Amorim e Viviane Paraguaçu.

Agradeço especialmente à minha mãe, Licy Silva Cavalcante, por seu apoio incondicional e a minha irmã, Ana Paula Silva Cavalcante, por sua amizade em todos os momentos, e por me presentear com livros que foram fundamentais para a pesquisa.

[...] Santa Clara, padroeira da televisão
Que a televisão não seja o inferno, interno, ermo
Um ver no excesso o eterno quase nada (quase nada)
Que a televisão não seja sempre vista
Como a monstra condenada, a fenestra sinistra
Mas tomada pelo que ela é
de poesia...

Caetano Veloso

CAVALCANTE, Ana Cláudia Silva. **Diálogo e produção de sentido na televisão educativa – educacional, pedagógica ou universitária - a partir de uma análise da série de teleteatro “Em Cena Ação”, da TV Anísio Teixeira.** 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

O trabalho avalia as potencialidades da Televisão Educativa, quando se constitui como instrumento para a difusão de conteúdo, vinculada a instituições de ensino e de pesquisa, questionando se de fato o meio televisivo favorece ao diálogo e à interação, que são fundamentais nos processos de ensino e de aprendizagem. Para isso, a pesquisa localiza no segmento Televisão Educativa não só as televisões públicas educacionais, como também, as emissoras universitárias e as que expressam um projeto pedagógico relacionado com a educação básica; apresentando, ainda, os processos criativos, a lógica de produção da TV Anísio Teixeira e o seu projeto estético-pedagógico, a partir do episódio *Os Infortúnios de Uma Criança*, da série de teleteatro *Em Cena Ação*. A investigação confronta as proposições dos realizadores com as considerações de representantes do público-alvo – organizados em grupos focais, relativas às potencialidades pedagógicas e aos elementos artísticos que constituem o produto. O episódio, composto pela encenação e por uma reportagem especial, foi exibido para 33 pessoas: professores, arte-educadores e estudantes de arte. A pesquisa tem como sustentação a teoria da *comunicação como diálogo*, do educador brasileiro Paulo Freire, e as noções de *dialogismo*, *polifonia e gênero do discurso*, do pensador russo Mikhail Bakhtin. Como resultado do encontro entre emissores e receptores desse conteúdo, foi estabelecida uma relação de complementaridade entre os discursos e, a partir dessa experiência, sugere-se a necessidade de que a análise seja contemplada como uma etapa permanente nas lógicas de criação e produção das Televisões Educativas e pedagógicas, estabelecendo um diálogo permanente com o seu público-alvo, como forma de assegurar elementos fundamentais que norteiam as práticas de ensino e de aprendizagem interativas e libertadoras, no sentido freireano.

Palavras-chave: Comunicação – Televisão Educativa – Arte-educação

CAVALCANTE, Ana Cláudia Silva. **Dialogue and production of meaning in educational television - educational, pedagogical or academic - from an analysis of the series of TV Anísio Texeira's "Em Cena Ação"**. 2014. Dissertation (Master in Interdisciplinary Studies about the University) - Institute of Humanities, Arts and Sciences Teacher Milton Santos, Federal University of Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACT

This paper assesses the potential of Educational Television, when it is an instrument for the dissemination of content, linked to educational and research institutions, questioning whether in fact the television medium favors dialogue and interaction, which are essential in teaching and learning. For this, the search finds in the Educational Television segment not only educational public television, as well as the university stations and the ones that express a pedagogical project related with basic education, further showcasing the creative processes, the production logic of Anísio Teixeira TV and its aesthetic and pedagogical project, from the episode *Os Infortúnios de Uma Criança* ("The misfortunes of a child"), from series *Em Cena Ação*. The research confronts the propositions of directors with the considerations of representatives of the target audience - organized into focal groups concerning the pedagogical potentialities and artistic elements that constitute the product. The episode, composed by staging and a special report, was displayed for 33 people: teachers, art-educators and art students. The research is to support the theory of communication as dialogue, from the Brazilian educator Paulo Freire, and the notions of dialogism, polyphony and gender discourse, from the Russian thinker Mikhail Bakhtin. As a result of the encounter between transmitters and receivers of such content, we established a relationship of complementarity between discourses and, from this experience, we suggest the need for the analysis to be contemplated as a permanent step in the logics of creation and production of educational and training Televisions by establishing an ongoing dialogue with your target audience, in order to ensure key elements that guide the interactive and liberating practices of teaching and learning, in Freire's sense.

Keywords: Communication - Educational Television – Art-education

LISTA DE FIGURAS

- 1 Narcival Rubens, Nayara Homem, George Vladimir e Sandro Rangel, em *Os Infortúnios de Uma Criança* 71
- 2 *Cordel do Amor Sem Fim*, direção de Alda Valéria e Alex Souzan, traz animações inspiradas em xilogravuras 72
- 3 Aícha Marques e George Vladimir, em *Bailei na Curva* 73
- 4 Aícha Marques, Heloísa Jorge e Evelyn Büchegger, no drama absurdo de *Se o Ascendente de Mamãe Fosse Aquário* 74
- 5 Márcia Andrade (à frente) é a grande mãe de *Finalmente Shirley*. Ao fundo, a atriz Thaís Alves faz uma participação especial 75
- 6 A atriz Heloísa Jorge interpreta Madalena, a empregada de *Os Infortúnios de Uma Criança*. A construção da personagem teve como base os “Arlequins” da *Commedia dell’Arte* 81

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABTU	Associação Brasileira de Televisão Universitária
ABPEC	Associação Brasileira das Emissoras Públicas, Educativas e Culturais
EBC	Empresa Brasil de Comunicação
ESG	Escola Superior de Guerra
IAT	Instituto Anísio Teixeira
SEC	Secretaria Estadual de Educação da Bahia
IRDEB	Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleos de Tecnologia Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UNB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1. TELEVISÃO, EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE 17

- 1.1 TELEVISÃO E UNIVERSIDADE 20
- 1.2 A IMPLANTAÇÃO DA TELEVISÃO NO BRASIL 33
- 1.3 TELEVISÃO E EDUCAÇÃO BÁSICA 40

2. TV EDUCATIVA: DIÁLOGO E POLIFONIA 43

- 2.1 PAULO FREIRE: *COMUNICAÇÃO COMO DIÁLOGO* 43
- 2.2 CONTRIBUIÇÕES DE MIKHAIL BAKHTIN 50
- 2.3 TELEVISÃO E CONVERGÊNCIA 55
- 2.4 TELEVISÃO E *EDUCAÇÃO PARA A SENSIBILIDADE* 58

3. *EM CENA AÇÃO*, TELETEATRO NA TV ANÍSIO TEIXEIRA 63

- 3.1 OS EMISSORES 65
- 3.2 A SÉRIE *EM CENA AÇÃO* 70
- 3.3 JORNALISMO COMO *FORMA DE CONHECIMENTO* 79
- 3.4 RECEPTORES ORGANIZADOS EM GRUPOS FOCAIS 81

4. *OS INFORTÚNIOS DE UMA CRIANÇA*: EFEITOS E POTENCIALIDADES 85

- 4.1 SOBRE A COMÉDIA: ORIGEM E POSSÍVEIS EFEITOS 87
- 4.2 *OS INFORTÚNIOS DE UMA CRIANÇA*: PERSPECTIVAS E SENTIDOS 93

5. *OS INFORTÚNIOS DE UMA CRIANÇA*: DIÁLOGO E PRODUÇÃO DE SENTIDO ENTRE OS RECEPTORES 98

5.1 O QUE DIZEM OS PROFESSORES 98

- a) Sobre os aspectos pedagógicos e potencialidades do episódio como recurso didático
- b) Sobre os elementos artísticos e a experiência sensorial
- c) Sobre a Reportagem Especial
- d) Sobre a relevância da proposta para a sociedade

5.2 O QUE DIZEM OS ESTUDANTES 109

- a) Sobre os aspectos pedagógicos, elementos artísticos e a experiência sensorial
- b) Sobre a Reportagem Especial e a relevância da proposta para a sociedade

5.3 EMISSORES E RECEPTORES EM DIÁLOGO 114

CONSIDERAÇÕES FINAIS 121

REFERÊNCIAS 126

INTRODUÇÃO

As primeiras televisões brasileiras denominadas de Educativas surgiram em nome de políticas públicas voltadas para fortalecer a educação, combater o analfabetismo e foram criadas em associação com universidades. A primeira delas foi erguida em Pernambuco, em 1967.

Esse propósito, no entanto, foi historicamente se perdendo e as emissoras mantiveram o termo “Educativa”, mas foram paulatinamente se distanciando da origem. Muito embora, algumas delas – isoladamente ou formando pequenas redes de intercâmbio de conteúdo audiovisual – estejam ajudando à conformação e consolidação de um segmento voltado para a difusão de valores da arte e da cultura, atuando em prol dos direitos humanos, do direito à comunicação e em defesa da diversidade que compõe a formação identitária do Brasil, colaborando, ainda, para a experimentação com a linguagem audiovisual fora dos eixos estritamente mercadológicos.

Essas emissoras expressam um projeto educacional para a sociedade, muitas vezes centrado em valores culturais. E, na atualidade, o segmento é composto por emissoras que se desenvolvem sob os auspícios de ministérios, secretarias estaduais de educação, comunicação e cultura; universidades; organizações não-governamentais; fundações, dentre outras organizações sem fins lucrativos e voltadas formalmente para o interesse público, embora muitas delas estejam ainda atreladas a interesses estatais e governamentais, oriundos dos órgãos que as mantêm.

Outras emissoras surgiram recentemente impondo novas articulações entre televisão e educação, fortalecendo o debate sobre a televisão pública e acerca da importância sociocultural da TV no Brasil. Estas novas emissoras também compõem o segmento Televisão Educativa, integram o campo público de televisão e possuem como base estrutural para a definição de suas grades de programação um projeto não só educacional, mas pedagógico, dentre outras finalidades. Essas emissoras estão formalmente atreladas a sistemas públicos de Educação.

Além disso, a Lei nº 11.652, de 7 de abril de 2008, criou a Empresa Brasil de Comunicação (EBC), constituindo a emissora TV Brasil como principal articuladora da consolidação do campo público de televisão, incluindo as questões das Televisões Educativas, buscando articular as emissoras do campo e atuando de forma complementar e em

oposição à hegemonia da televisão privada ou comercial. As determinações, objetivos e finalidades da TV Brasil constam do texto legal que instituiu a EBC:

Art. 2º A prestação dos serviços de radiodifusão pública por órgãos do Poder Executivo ou mediante outorga a entidades de sua administração indireta deverá observar os seguintes princípios:

I - complementaridade entre os sistemas privado, público e estatal;

II - promoção do acesso à informação por meio da pluralidade de fontes de produção e distribuição do conteúdo;

III - produção e programação com finalidades educativas, artísticas, culturais, científicas e informativas;

IV - promoção da cultura nacional, estímulo à produção regional e à produção independente;

V - respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família;

VI - não discriminação religiosa, político partidária, filosófica, étnica, de gênero ou de opção sexual;

VII - observância de preceitos éticos no exercício das atividades de radiodifusão;

VIII - autonomia em relação ao Governo Federal para definir produção, programação e distribuição de conteúdo no sistema público de radiodifusão; e

IX - participação da sociedade civil no controle da aplicação dos princípios do sistema público de radiodifusão, respeitando-se a pluralidade da sociedade brasileira. (BRASIL, 2008)

A conquista da TV Brasil (EBC) é fruto de debates, conferências e articulações da sociedade civil, das universidades, de agentes políticos, de sindicatos e organizações de profissionais da comunicação social e da pressão exercida por agentes que atuam em organizações, como a ABTU (Associação Brasileira de Televisão Universitária) ou a ABPEC (Associação Brasileira das Emissoras Públicas, Educativas e Culturais).

Ademais, fortalecendo o espaço da Educação nesse campo público de radiodifusão ainda em processo de constituição, com o advento da chamada “Lei do Cabo” (Lei Nº 8.977, de 6 de janeiro de 1995), as emissoras Universitárias passaram a ter um espaço de exibição previsto em lei, ampliando a sua visibilidade fora e dentro dos muros das universidades (BRASIL, 1995).

Essas emissoras ligadas a universidades e centros universitários são representativas do grande segmento Televisão Educativas. Entretanto, ainda que exibam produções de caráter educacional, não expressam publicamente um – sistemático – projeto pedagógico, em atendimento a demandas de ensino, pesquisa ou extensão.

Como Televisão Educativa e, também, pedagógica, em setembro de 1995, foi criada a TV Escola do Ministério da Educação (MEC), produzindo conteúdo voltado para as necessidades das redes públicas de Educação de todo o país. Em junho de 2006, surge

também uma televisão voltada para dar suporte especificamente à rede de Educação Básica do Estado do Paraná, a TV Paulo Freire.

Nesse sentido, com base na lógica de produção das tevês Universitárias e buscando parâmetros na TV Escola do MEC e na TV Paulo Freire, foi criada a TV Anísio Teixeira, uma televisão voltada para a formação dos professores e demais profissionais que atuam na rede pública de Educação do Estado da Bahia. A TV Anísio Teixeira e seu projeto estético-pedagógico são o objeto da pesquisa em tela.

A TV Anísio Teixeira foi concebida como um instrumento do Instituto Anísio Teixeira (IAT), Centro de Formação de Professores da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC), órgão especial que atua em parceria com universidades para a formação inicial (Graduação) e formação continuada (Especialização, Mestrado, Doutorado e Cursos de Aperfeiçoamento) de educadores.

O IAT é um centro corporativo de formação superior do educador, que atua nas unidades escolares da rede baiana. Foi instituído para conceber e executar projetos de experimentação, pesquisa e formação para o corpo docente das escolas, conforme Decreto Nº 9.064, de 07 de abril de 2004 (BAHIA, 2004).

A TV Anísio Teixeira, projeto formulado na gestão de 2007-2010 do IAT/SEC, foi idealizada como uma produtora de conteúdo televisivo a serviço da formação do educador, municiando a sua prática pedagógica com material didático em formato audiovisual. Além disso, a TV Anísio Teixeira foi constituída para atuar em parceria com o Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB), TVE-Bahia, e, assim, participar do campo público de televisão, expandindo seu conteúdo para a sociedade em geral.

A TV Anísio Teixeira está relacionada ao Programa de Difusão de Linguagens e Tecnologias da Comunicação Rede Anísio Teixeira, que foi definido na Portaria nº 9.004, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia, no dia 20 de agosto de 2008 (BAHIA, 2008). O projeto-piloto contou com 14 séries de televisão produzidas pelo IAT / SEC, desenvolvidas por empresas produtoras de audiovisual que foram licitadas, tendo seu conteúdo veiculado em canal aberto pelo IRDEB (TVE-Bahia) e disponibilizado na internet pelo Portal do Educador Baiano.

Entretanto, a pesquisa em questão enfoca, particularmente, a série de teleteatro *Em Cena Ação*, que compõe a grade de programação da TV Anísio Teixeira – Temporada 2010. Essa série associa teledramaturgia e jornalismo em prol da arte-educação, buscando extrair temas

transversais suscitados pelos textos dramáticos e em conformidade com as determinações do documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2010). O conteúdo torna-se material didático para o educando através da mediação do professor e, particularmente, do professor de arte, público-alvo dessa série.

Todos os programas que compõem a grade de programação da TV Anísio Teixeira – Temporada 2010 foram desenvolvidos tendo como suporte para a definição do conteúdo os PCN, as Leis que regem a educação no Brasil e os eixos que norteiam o Plano de Formação de Professores do Estado da Bahia, tendo em vista a política pública desenvolvida entre os anos de 2007 e 2010.

Dessa forma, a TV Anísio Teixeira expressa, assim como a TV Escola e a TV Paulo Freire, um projeto não só educacional, mas pedagógico, que se estruturou a partir da missão regimental do IAT / SEC.

Importante ressaltar que o conteúdo audiovisual, voltado para a Educação Básica, da TV Anísio Teixeira foi desenvolvido não só por comunicadores e artistas, mas por uma equipe pedagógica, composta por professores de diversas disciplinas, que foram selecionados da rede estadual. Assim, o projeto estético-pedagógico, expresso na produção – realizada no decorrer do ano de 2010, possibilita o encontro entre as seguintes áreas do conhecimento: Arte, Educação, Comunicação e Tecnologia, e foi construído numa perspectiva interdisciplinar, considerando os PCN e as necessidades regionais no que se refere ao desenvolvimento de temas transversais. Os processos criativos vivenciados pela equipe pedagógica – que mobilizaram a construção da grade de programação – se fundamentaram em princípios da Arte-educação.

Nesse trabalho propõe-se analisar a série de teleteatro *Em Cena Ação*, discutindo perspectivas para os processos de criação e produção das Televisões Educativas: educacionais, pedagógicas ou universitárias, refletindo acerca do papel dessas emissoras, particularmente no que refere ao seu compromisso com a experimentação da linguagem audiovisual.

A análise da série *Em Cena Ação* utiliza grupos focais como técnica de coleta de dados qualitativos e, assim, os comentários analíticos de representantes do público-alvo da série, professores e estudantes de arte, atualizam o olhar sobre a produção da TV Anísio Teixeira. Serão colocados no mesmo patamar de relevância o ponto de vista dos realizadores do conteúdo (os emissores), particularmente dos que estão implicados na concepção da série de

teleteatro *Em Cena Ação*, com o dos integrantes dos grupos, que foram constituídos para a efetivação dessa pesquisa.

Far-se-á no primeiro capítulo uma revisão de literatura que abordará aspectos significativos da história da televisão no Brasil, articulando os dados com elementos relativos às universidades e sistemas de ensino, localizando nesse contexto a Televisão Educativa - em suas diversas expressões.

No segundo capítulo, o estudo vai se valer de pesquisa bibliográfica, documental e eletrônica, explicitando as referências que dão sustentação conceitual à pesquisa, centradas na obra de Paulo Freire e na contribuição de Mikhail Bakhtin aos estudos sobre a linguagem. Nesta seção, analisar-se-ão as potencialidades da televisão, caracterizada como um instrumento para a difusão de conteúdo em instituições de ensino e de pesquisa, questionando se de fato a televisão – como veículo e como linguagem – favorece ao diálogo e à interação, que são fundamentais nos processos de ensino e de aprendizagem.

Posteriormente, no terceiro capítulo, far-se-á um breve relato dos processos de produção da TV Anísio Teixeira, em 2010, com base em seu projeto estético-pedagógico (BAHIA, 2008 e 2010), enfatizando os pressupostos que nortearam a produção da série de teleteatro *Em Cena Ação*.

Finalmente, será feita no quarto e quinto capítulos uma análise da série de teleteatro *Em Cena Ação*, com base em um dos seus episódios *Os Infortúnios de Uma Criança*, levando em consideração os comentários de representantes do seu público-alvo: professores e estudantes de arte, organizados em grupos focais, confrontando a avaliação da série feita pelos integrantes dos grupos com as proposições preliminares dos realizadores.

Também será feita, no quarto capítulo, uma breve avaliação dos efeitos e potencialidades da comédia em produções voltadas para emissoras - simultaneamente - Educativas e pedagógicas. Isso porque a base literária do episódio, que será exibido para os grupos focais, é uma peça da literatura dramática brasileira do escritor Martins Pena, expoente da tradição de comédia de costumes no Brasil.

Para proceder e fundamentar a análise da série com base nos comentários e avaliações de integrantes dos grupos, confrontando-os com as intenções dos realizadores, utilizar-se-ão princípios e noções da obra de Bakhtin, tais como *dialogismo*, *polifonia* e *gêneros do discurso*. Dessa forma, com sustentação em Bakhtin e em princípios e teorias de Paulo Freire,

o estudo poderá contribuir para a compreensão acerca da linguagem audiovisual quando aplicada em processos educacionais.

Do ponto de vista pessoal, destaca-se que a pesquisadora esteve durante quatro anos (2007-2010) à frente dos processos de criação, de produção e dos processos e procedimentos administrativos que culminaram com o lançamento da grade de programação, veiculada pela TVE-Bahia e disponível na internet. Nesse período, dirigiu a equipe de educadores, comunicadores, artistas e técnicos que consolidaram a proposta.

O trabalho concede um olhar acadêmico a essa experiência e possibilita a produção de uma avaliação do potencial da televisão como difusora de saberes e conhecimentos, quando em associação a instituições de ensino e de pesquisa, como também avalia o próprio lugar das universidades e das escolas neste processo. Espera-se que este trabalho possa colaborar com a avaliação do papel da televisão pública no que se refere à educação e, particularmente, analisar as potencialidades das Televisões Educativas para a educação formal, bem como colaborar com o estudo sobre a linguagem audiovisual.

1 TELEVISÃO, EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE

O regime militar no Brasil, que perdurou de 1964 a 1985, embora determinado a promover a “integração” do país por meio da televisão aberta e comercial, concebeu o segmento Televisão Educativa, inicialmente a ser gerida pelas Universidades Federais. Assim, a primeira TV Educativa, ligada à Universidade Federal de Pernambuco, foi criada em 1967. A proposta preliminar era estabelecer mais uma ferramenta para combater o analfabetismo e fortalecer a educação formal. A partir daí, surgiram outras televisões relacionadas com as necessidades da educação, pensadas como canais educativos.

No período entre 1967 e 1974, foram criadas nove emissoras designadas de Educativas. Esse novo segmento se expandiu e se desvirtuou, surgiram televisões “educativas” com aplicações das mais diversas, isso por que, ao fim das contas, a TV Educativa virou também moeda de troca em negociatas políticas (MOTTER, 1994).

Até 1988, o Poder Executivo tinha exclusividade na decisão sobre as concessões de serviços de radiodifusão e, na tradição brasileira, esta prerrogativa legal foi sempre usada como “moeda política” em troca de apoio para o grupo transitoriamente ocupante do Poder Executivo. Expressões como “coronelismo eletrônico” ou “cartórios eletrônicos” têm sido frequentemente utilizadas para caracterizar a tentativa de políticos de exercer, através da radiodifusão, o controle sobre parte do eleitorado. O resultado é que o vínculo entre as comunicações e as elites políticas, sobretudo regionais e locais, deixou raízes profundas no país (CAPARELLI; LIMA, 2004, p. 30- 31).

Algumas destas televisões educativas foram propostas por estados membros da Federação e mantiveram, de uma forma ou de outra, o compromisso com o caráter educativo do conteúdo. Estas televisões acabaram por conjuntamente estabelecer um segmento de tevês Educativas, mas que não tinham mais nenhuma vinculação com universidades ou qualquer outro centro de ensino ou de pesquisa: as TVE. A maior parte desses veículos é gerida e controlada por governos estaduais e têm condições de trabalho diferenciadas, de acordo com a realidade regional.

Além do mais, essas televisões acabaram contando – paulatinamente – em seu quadro apenas com profissionais da comunicação, os educadores foram aos poucos se distanciando dos projetos. E essas emissoras se configuraram como tevês estatais, atreladas ao compromisso de estabelecer uma comunicação oficial, chamada pelo jargão dos profissionais da comunicação de televisão “chapa branca”. De acordo com avaliação de Magalhães (2007, p. 60-61):

[...] A história das TVEs é marcada pelo afastamento entre educadores e comunicadores, formando uma primeira dicotomia desde os primórdios da TV: comunicadores que, cientes não só da capacidade de penetração e assimilação do meio, mas também de sua potencialidade para a educação, empregavam técnicas e instrumentos de sua própria formação sem o entrosamento com educadores e suas técnicas, mas valendo-se de experiências e instrumentos pelos primeiros considerados inadequados ao novo meio.

Transpor simplesmente a lógica da educação formal e desconsiderar os processos produtivos e criativos da TV seria subutilizar os recursos do meio. Porém, os processos da comunicação predominaram e, assim, a educação foi se distanciando da proposta das TVE, já que havia uma premissa de que “usar instrumentos da educação tornaria ‘chata’ a televisão” (MAGALHÃES, 2007, p. 61). Nesse caminho, Magalhães (2007, p. 61) prossegue a sua análise:

[...] Estavam os educadores igualmente crentes do poder da TV, mas resistentes em se adaptar ao meio e temerosos de macular seus ideais e adulterar suas convicções em prol de uma mídia que, ao que tudo indicava (principalmente em interpretações da Teoria Crítica) era generalista, ideológica, superficial. Usar instrumentos da comunicação tornaria a televisão “manipuladora”.

Assim, é possível avaliar o quanto o papel educacional das chamadas TVE foi sendo diluído das suas grades de programação, já que estas perderam o vínculo formal com instituições de ensino e de pesquisa, foram conduzidas a partir de interesses estatais, sem compartilhar seus projetos e dificuldades com a sociedade civil e, ainda, tendo à frente comunicadores pouco preparados para transpor para os produtos as necessidades éticas e estéticas da área de educação.

Esses são apenas alguns dos aspectos para o conjunto de dificuldades que as emissoras de fato enfrentaram e que, por conta disso, estiveram impossibilitadas de entrar no “cardápio” de opções do telespectador brasileiro, submetido à lógica de mega empreendimentos comerciais:

No Brasil, as emissoras educativas ficaram à margem das TVs comerciais, como o modelo americano e em oposição ao modelo europeu. No entanto, nos EUA, as TVEs, embora igualmente separadas, estavam ligadas a instituições de ensino ou de interesse social. Aqui, a opção foi o atrelamento ao Estado, de todas as formas possíveis. (MAGALHÃES, 2007, p. 69-70)

Desse modo, a Televisão Educativa foi implantada, no Brasil, sem estar de fato guiada a partir de um planejamento que decorresse de uma política pública fundamentada. Uma política que pudesse associar as necessidades da Educação, da Cultura e da Comunicação Social. Ainda mais que algumas dessas emissoras tiveram como origem de sua criação razões

de ordem político-eleitoral. Outras, deveram a sua existência e êxito a empreendimentos individuais e poucas foram as que surgiram com objetivos explicitamente definidos.

Ainda nos anos 1960, os governos autoritários tentaram estabelecer canais de televisão educativas em outros estados, mantendo a produção centralizada no Rio de Janeiro, com o Centro Brasileiro de Televisão Educativa, e em São Paulo, com a Fundação Padre Anchieta. A infra-estrutura de telecomunicações possibilitou tecnicamente a constituição de redes, mas como dependiam do Estado, esses canais estiveram sempre submetidos às injunções políticas e econômicas das regiões onde estavam localizados. (CAPARELLI; LIMA, 2004, p. 126)

Também essas emissoras não foram equipadas com recursos tecnológicos a ponto de terem possibilidade de competir com as emissoras comerciais pela atenção do espectador. Ainda assim, algumas iniciativas isoladas resultaram em experiências pioneiras, como a da TV Cultura de São Paulo / Fundação Padre Anchieta, que, embora seja precursora do que se chama de televisão pública, funciona como um canal estadual estatal. Essa emissora tornou-se distribuidora de conteúdo, colaborando com a grade de canais educativos em diferentes estados da Federação, criando, inclusive, parâmetros para a produção do segmento. Isso sem deixar de fazer justiça a esforços pulverizados em diversas outras partes do país:

Um desses canais geradores, o da Fundação Padre Anchieta, em São Paulo, vem tendo seus trabalhos reconhecidos internacionalmente, especialmente pela programação destinada ao público infantil, como o “Castelo Ra-tim-bum” e “Circo Bambalalão”. Mas, como em outros lugares e em outras experiências, a televisão de qualidade nem sempre significa elevadas audiências, especialmente quando existe o termo “Educativa” no seu nome. (CAPARELLI; LIMA, 2004, p. 126-127)

Com esse breve registro sobre os primórdios da Televisão Educativa, iniciou-se o primeiro capítulo desse trabalho que traz elementos que definem e caracterizam o sistema de radiodifusão brasileiro, bem como as tevês denominadas de Educativas, tais como as TVE, ligadas às unidades da Federação, as TV Universitárias e as que foram concebidas em atendimento aos sistemas de Educação Básica, como a TV Escola (MEC), a TV Paulo Freire (PR) e a TV Anísio Teixeira (BA).

A televisão como objeto de estudo apresenta multi facetas e, dada a sua importância na configuração social e cultural do Brasil, é relevante visualizar a sua dimensão, levando em consideração diversos aspectos, tais como: sociais, culturais, econômicos, estéticos, tecnológicos, discursivos, editoriais e políticos. É imprescindível também conhecer a sua tipologia: comercial ou privada, aberta, a cabo, na *web*, pública, estatal, comunitária,

universitária, pedagógica etc., bem como a variedade dos gêneros: jornalismo, programa de auditório, dramaturgia, humor, infantil etc. (RIBEIRO; SACRAMENTO; ROXO, 2010).

Tem-se, ainda, que levar em consideração o histórico de oligopólio regendo a comunicação social no Brasil, que é um dos espaços de poder mais disputados.

Também nesse capítulo apresentam-se dados sobre o processo de implantação da universidade em terras brasileiras, considerando que os veículos de comunicação e os espaços da educação são arenas de disputa de poder, já que potencialmente podem socializar a informação e o conhecimento. Além disso, as TV Universitárias formam conjuntamente um subsegmento referencial para as experiências de televisões Educativas e, particularmente, para as mais recentes experiências, que buscam atender às necessidades da educação formal.

Outrossim, o poder de sedução e persuasão do meio televisivo é inquestionável e, certamente, as instituições de ensino e de pesquisa precisam apropriar-se dos recursos do audiovisual, não só como tecnologia, mas – particularmente – como linguagem.

1.1 TELEVISÃO E UNIVERSIDADE

Se a televisão e os meios de comunicação fascinam, especialmente no Brasil, a universidade em todo o mundo tem estado mergulhada numa crise de hegemonia, de legitimidade e numa crise institucional, relacionadas com as contradições entre as suas funções tradicionais e as imposições do mundo contemporâneo, conforme avaliação de Boaventura Souza Santos (2010, p. 10):

Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara numa crise de hegemonia. A segunda crise era a crise de legitimidade provocada pelo facto de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. Finalmente, a crise institucional resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

No entanto, apesar de estar vivenciando essas diversas crises, a universidade tem sido historicamente o espaço privilegiado para a produção e reprodução do conhecimento, embora a sua atuação seja permeada por perspectivas filosóficas, éticas, políticas e pedagógicas.

Assim como as universidades e escolas são espaços de poder, os meios de comunicação também se configuraram como instrumentos da disputa política. Não é à toa que, por muitos anos, tanto a universidade quanto a comunicação social foram suprimidas do Brasil colônia. Também em períodos ditatoriais, as universidades e os meios de comunicação foram cerceados.

Os primórdios da instituição da universidade e do ensino superior no Brasil refletem séculos de colonialismo e dependência. Ao contrário da postura adotada pela Espanha e pela Inglaterra em suas colônias na América, Portugal manteve o monopólio da formação superior, impedindo veementemente o estabelecimento de instituições de educação universitária no Brasil, até o começo de século XIX.

Dessa forma, os primeiros brasileiros a terem acesso a universidades atravessaram o Atlântico para isso e estiveram dedicados ao estudo da Teologia, do Direito ou da Medicina, conforme modelo português, de acordo com Almeida Filho e Santos (2008):

Aristocratas e funcionários de alta hierarquia em busca de educação superior, por obrigação ou como única opção, normalmente eram enviados a estudar na Universidade de Coimbra, em Portugal. O problema é que, até o século XVIII, a Universidade de Coimbra, dominada pela Companhia de Jesus, só fornecia graus de Doutor em Teologia, Direito ou Medicina.

A estruturação do ensino superior em terras brasileiras se inicia após a vinda da Família Real portuguesa e se relaciona com as primeiras medidas tomadas por D. João VI nos trópicos. Destarte, a primeira instituição voltada para o ensino superior do Brasil foi a Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar, fundada na Bahia, em 1808, na passagem relâmpago do Príncipe Regente. Em seguida, foi criada uma instituição similar no Rio de Janeiro, onde de fato a Corte Portuguesa se instalou. Após a independência do Brasil, foram concebidas outras instituições acadêmicas nas maiores cidades brasileira, dedicadas ao ensino de Medicina, Direito, Engenharia e Belas Artes.

Novas instituições voltadas para o ensino superior foram instituídas depois da Independência, a partir de 1822. E o modelo lusitano, com base na tradição Escolástica, se manteve ao longo do Brasil Império. De acordo com Almeida Filho e Santos (2008):

A tradição Escolástica de ensino superior surge juntamente com as primeiras Universidades, na Idade Média. As instituições foram fundadas por volta de 1300, na França e Itália, e acabam por ampliar o alcance da ação dos monastérios (e assim, o poderio da Igreja Católica), que no auge do período feudal eram o único espaço

voltado para o conhecimento. A Universidade Escolástica se torna geradora e guardiã da *doxa*, ou doutrina, aquela modalidade de conhecimento que se define pelo completo respeito às fontes sagradas da autoridade.

Como Reino Unido a Portugal e como Império independente, o Brasil manteve as instituições de ensino superior seguindo paradigmas da tradição Escolástica, pautando os processos de ensino na filosofia, retórica, lógica e teologia.

A partir da Proclamação da República (1889) e durante as primeiras três décadas do Século XX, o modelo francês de educação se sobrepõe ao modelo português. Além disso, a formação pensada para as elites brasileiras absorve alguma influência da perspectiva germânica, paradigma que se estabelece a partir do pensamento e atuação do “pai do sistema educacional alemão”, Wilhelm Von Humboldt, e se refere à produção de conhecimento, e não apenas reprodução, por parte da universidade.

Ainda assim, o modelo da universidade de arte & cultura também repercutiu nas instituições brasileiras, seguindo tendência da Europa pós-Renascimento, que alimentou um outro paradigma universitário, a *école supérieure* (escola superior), matriz dessa universidade. Como esclarecem Almeida Filho e Santos (2008):

Dessa universidade enciclopédica não se cobrava responsabilidade pela produção científica tanto quanto pela organização e sistematização do conhecimento humanístico, artístico ou tecnológico. História natural, filosofia, literatura, matemática, direito e as artes de governo formavam o currículo central destas instituições.

Assim, apenas em 1935, é que surge a universidade brasileira, a Universidade de São Paulo (USP) é uma das pioneiras. Em sua implantação, contou com a ajuda de uma missão de acadêmicos franceses da Sorbonne. A USP reproduziu os elementos fundamentais do modelo francês (que imprime uma perspectiva vocacional). A partir daí foram montadas instituições com o mesmo referencial.

Diante da submissão da universidade ao poder da Igreja Católica, durante o Antigo Regime, a França fechou as universidades, buscando retomar o ensino, mas em bases que atendessem a ideais revolucionários do período. Assim, o médico Pierre-Jean-Georges Cabanis ficou encarregado de proceder a uma reforma que se sustentava nas faculdades, a chamada Reforma Cabanis. Dessa maneira, estabeleceu-se o chamado “império das faculdades” e a hegemonia das profissões na formação. Para isso, a faculdade adquire

autonomia. Esse é o modelo seguido pelo Brasil, em que o diploma universitário é acima de tudo uma habilitação profissional.

Em 1948, a Universidade da Bahia é organizada, derivada da primeira instituição de ensino superior do Brasil (mas que ainda não utilizava o termo universidade), a Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar, a que foi fundada por D. João VI e teve a tradição Escolástica como principal referência para a sua fundamentação documental. Entretanto, a gestão do Reitor Edgard Santos, além da atuação dos “*scholars* europeus que o ajudaram a instalar novas faculdades de artes e ciências humanas, *acabamos* sendo uma das principais universidades de arte & cultura do país”. (ALMEIDA FILHO; SANTOS, 2008)

Sem dúvida, a gestão do primeiro reitor da UFBA foi fundamental para a definição dos contornos da Universidade da Bahia (hoje UFBA) e assegura a sua singularidade. Edgard Santos, responsável pela gestão no período entre 1946 e 1961, vislumbrou uma universidade integrada pelas áreas de Artes, Letras, Humanidades e Ciências.

Outrossim, um dos projetos mais relevantes para a história da universidade no Brasil foi feita na Universidade de Brasília (UNB), na década de 1960, concebido por Anísio Teixeira e com a colaboração de intelectuais brasileiros. Seria a primeira universidade a experimentar um modelo acadêmico singular centrado nas questões e necessidades do país, tratava-se de um projeto voltado para “um novo modelo civilizatório”. (ALMEIDA FILHO; SANTOS, 2008)

O educador baiano à frente da Secretaria da Educação do Rio de Janeiro, na década de 1930, havia realizado uma reforma no sistema educacional: da escola primária à universidade. E, em 1935, fundou a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. O projeto político-estético-pedagógico envolvia intelectuais e artistas modernistas brasileiros, entretanto o projeto fora inviabilizado pelo governo de Getúlio Vargas. Nesse mesmo ano, perseguido, Anísio Teixeira refugiou-se em Caetité, na Bahia, a sua cidade natal, na Bahia. E lá permaneceu até 1945, de acordo com panorama traçado por Almeida Filho. (ALMEIDA FILHO; SANTOS, 2008)

Mais uma vez, e já na década de 1960, a ação de Anísio Teixeira na UNB entrou em conflito com o projeto de cultura que sustentava, em um país de dimensão continental, uma ditadura perversa. Do ponto de vista da estrutura, o projeto propunha a divisão da universidade em institutos centrais e faculdades e uma nova carreira dos docentes, abolindo a

cátedra e as posições de catedrático e de assistente, e propondo que o professor se dedicasse em tempo integral e exclusivamente à universidade.

Essa organização universitária não foi inventada no Brasil. Foi inovação por nós, mas era adotada na Europa e nos Estados Unidos há muito tempo, às vezes com nomenclatura diferente ou com variantes, mas com o mesmo espírito. (SALMERON, 2007, p. 90)

A emblemática história da concepção e funcionamento da Universidade de Brasília (UNB) é detalhada no *A Universidade Interrompida: Brasília 1964-1965*, de Roberto A. Salmeron (2007). A obra contém um depoimento analítico sobre o projeto que incomodou tanto a ponto de o governo ditatorial impulsionar a demissão de 223 professores:

No dia 09 de abril de 1964, nove dias após o golpe de Estado, o reitor Anísio Teixeira, o vice-reitor Almir de Castro, os professores, os estudantes, os funcionários da Universidade de Brasília ocupados em suas tarefas foram surpreendidos por uma ação insólita: tropas do exército e da Polícia Militar de Minas Gerais tomaram de assalto ao *campus*, como se estivessem tomando uma fortaleza. Foram transportadas em quatorze ônibus, acompanhadas de três ambulâncias, demonstrando de que esperavam resistência armada. Os invasores devem ter ficado surpresos ao constatar a paz que reinava naquele ambiente de estudo e trabalho. (SALMERON, 2007, p. 174)

Assim, os militares estabeleceram, de maneira autoritária, uma outra política voltada para a manutenção do regime, adotando a versão – apenas alguns aspectos – do sistema norte-americano de ensino superior. Mais uma vez, em conformidade com Almeida, “um acordo entre o Ministério da Educação e a Usaid foi firmado em 1967 com a finalidade de introduzir uma reforma universitária na estrutura acadêmica, financiada por empréstimos do FMI e do BID”. Assim, Almeida Filho prossegue a sua análise e conclui que:

[...] a Reforma Universitária de 1968 foi nociva em sua resultante final, pois conseguiu manter o que de pior havia no velho regime e trouxe o que de menos interessante havia no já testado modelo flexneriano estadunidense. O fato de ter sido um movimento gerado pela ditadura militar, imposto de cima, provavelmente fez com que os pontos positivos da proposta de reforma se perdessem no volume da reação. Assim, a única reforma sistêmica que a universidade brasileira experimentou em sua curta história criou uma espécie de salada, ou talvez um pequeno monstro, um Frankenstein acadêmico, tanto em termos de modelo de formação quanto de estrutura institucional. (ALMEIDA FILHO; SANTOS, 2008)

Na atualidade, o modelo de universidade científico-tecnológica (que se organizou a partir da Revolução Industrial e das necessidades do capitalismo, no final de Século XIX) é

hegemônico no mundo industrializado (ALMEIDA FILHO; SANTOS, 2008; SANTOS, 2004), enquanto a perspectiva Escolástica e as Escolas Superiores de arte & cultura definem o caminho em muitos países, que se encontram em processo de desenvolvimento.

O pensador Wilhelm Von Humboldt e seu irmão são considerados os responsáveis por terem introduzidos a responsabilidade da instituição universitária (a partir de um documento produzido em 1810), não como reprodutora de conteúdo ou geradora de doutrinas, mas como geradora de conhecimento, a partir da investigação científica, o que determinou a constituição do sistema educacional alemão.

No modelo da universidade humboldtiana, logo difundido por toda a Europa do Norte no século XIX, a pesquisa se afirma como eixo de integração do ensino superior e o credenciamento do que pode ou não ser ensinado nas universidades se define pela investigação científica. (ALMEIDA FILHO; SANTOS, 2008)

Podemos sintetizar que, no Brasil, o ensino na universidade está centrado num modelo linear, que se estruturou a partir da tradição da universidade vocacional, modelo que atendia a anseios da França, após o declínio do Antigo Regime. Esse modelo, que surge a partir da reforma Cabanis, “inspirou” aspectos relevantes do modelo de ensino superior que predomina, impregnado da lógica estabelecida a partir do pensamento de Descartes, tais como linearidade (exigência de pré-requisitos), disciplinaridade e fragmentação do conteúdo.

Ainda que cada vez mais valorize o eixo *Pesquisa*, ainda assim o diploma universitário é, acima de tudo, uma habilitação para o exercício profissional. Dessa forma, é possível concluir que, tendo como “berço” a tradição Escolástica, o ensino superior brasileiro inicia a construção da universidade nos moldes contemporâneos, a partir da década de 1930, mantendo aspectos da matriz portuguesa, mas com o predomínio da lógica estabelecida na França napoleônica, uma universidade voltada para a formação em prol do exercício posterior de profissões; e só no período militar, se estabelece uma universidade que sustenta suas atividades através da pesquisa, da investigação científica e da experimentação.

O modelo hegemônico adotado no Brasil não permite diálogo e compatibilidade com países que adotam regimes de ciclos, tais com os EUA e países europeus, a partir de deflagrado o Processo de Bolonha. Como mostra a análise de Almeida Filho e Santos (2008):

Do ponto de vista epistemológico, a universidade brasileira funda-se sobre uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento, alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade humanas. Nessa perspectiva, o conhecimento é apresentado como um bloco que pode ser quebrado

em pedaços. Conhecer é primeiro quebrar em pedacinhos, cada vez menores, o campo ou objeto que queremos pesquisar ou estudar para, em seguida, acumular ou somar esses fragmentos de conhecimento. Isso é uma concepção que se encontra presente, e às vezes dominante, em todos os ramos do pensamento ocidental. Do ponto de vista curricular, o Brasil adota ainda modelos de formação baseados nas universidades européias do século XIX, totalmente superados em seus contextos de origem [...].

Acompanhando todos os reveses da história brasileira, também se configuraram os meios de comunicação, reflexo de um histórico de exclusão, relacionado com toda a dificuldade para a socialização da informação e do conhecimento e com as lutas sociais em busca de voz e visibilidade.

Entretanto, poucas são as interações entre a universidade, como espaço tradicional de difusão de conhecimento, e os meios de comunicação. Muitas vezes os pesquisadores e professores são fontes orais para produções jornalísticas, no entanto não há uma verdadeira sinergia entre esses campos sociais (RODRIGUES, 1988): o campo midiático poderia auxiliar a transformar o discurso “esotérico” (hermético) do meio acadêmico em um discurso acessível aos integrantes dos demais campos. As TV Universitárias poderiam suprir essa lacuna e estabelecer pontes entre esses campos sociais distanciados.

Com a conquista da “Lei do Cabo” (Lei Nº 8.977, Brasil, 1995), as emissoras Universitárias passaram a ter um espaço de exibição previsto em lei. Entretanto, as universidades pouco investem nesses veículos. Ao que parece, a universidade ainda não reconhece as potencialidades das suas tevês, que são subutilizadas e desconectadas das atividades acadêmicas – curriculares e extracurriculares. Magalhães (2012), em seu artigo *TV Universitária: uma jovem senhora*, avalia o desprestígio dessas emissoras:

Boa parte das reitorias considera suas TVs como mais um castelo feudal dentro da estrutura acadêmica. Algo a ser mantido ou rechaçado conforme a configuração política da reitoria ou do curso de comunicação social. Caso alguém defenda que isso é normal em todos os departamentos de uma universidade, comparo a TV com o departamento jurídico: pode-se mudar o reitor ou o diretor do curso de direito, mas ninguém irá questionar a necessidade da existência do departamento. No máximo muda-se a coordenação, o que é natural e esperado, mas está fora de questão a sua eliminação do organograma. A experiência já nos mostrou que a TV Universitária não conta com esse privilégio.

Rocco (1989) considera que, por muito tempo, a televisão e a sua linguagem foram desprezadas no meio acadêmico inclusive como objeto de pesquisa. Todavia, diante da televisão como fenômeno sociocultural e com a imposição da era digital, as universidades, as

escolas e seus sistemas de ensino vêm tendo que refletir sobre a relação entre mídia e educação, chegando a institucionalizar unidades voltadas para a produção televisiva.

Além disso, educadores se questionam sobre quais são de fato os espaços educativos que a sociedade quer conceber e buscam a construção de uma sociedade que educa, seja nos espaços formais, ou nas praças, praias, templos, teatros, museus, vias públicas e meios de comunicação (FREIRE, 1969, 1970). E, no Brasil, pela televisão, meio que congrega e fascina brasileiros desde a década de 50 em torno do futebol, de telenovelas, comerciais bem produzidos, programas de humor e de auditório e do noticiário, forjado pelos detentores dos meios de produção televisivos.

Talvez, o tão mencionado fascínio do brasileiro pela televisão se explique pela própria construção sociocultural do cotidiano dos lares, onde as crianças, adolescentes e os jovens passam horas em frente ao eletrodoméstico, tempo maior do que se dedicam à formação escolar, muito embora a fruição de conteúdo audiovisual esteja cada vez mais sendo feita por meio do computador com acesso à internet. (RIBEIRO; SACRAMENTO; ROXO, 2010)

Já há alguns anos a televisão aberta sente as dificuldades com a queda de audiência decorrente da inserção de outros meios, como a TV a cabo e a internet, no cotidiano de segmentos mais privilegiados economicamente. [...] A população da Grande São Paulo que não tem internet consome 12% de seu tempo vendo televisão. Em contrapartida, as pessoas que têm internet dedicam 9,4% do seu tempo à TV. Ciente de que as dificuldades aumentam em função principalmente dessa migração dos telespectadores de TV para os ambientes conectados em rede, as emissoras estão investindo em ações de fidelização da audiência mais sintonizadas com o movimento em curso de convergência dos suportes. (MÉDOLA; REDONDO, 2010, p. 314-315)

Entretanto, queira ou não, a TV vem influenciando a formação de gerações de brasileiros, determinando comportamentos, impondo identificações, agenciando projeções e nos privando de aspectos dos fatos noticiosos que não podem ser socializados, já que interferem nos interesses dos detentores dos meios de produção das notícias e de programas voltados para o simples entretenimento, em prol do lucro empresarial.

Se os meios de comunicação no Brasil, e acima de tudo a televisão, são decisivos na construção da nossa sociabilidade, interferem nas decisões políticas e eleitorais, são fundamentais na estruturação da economia, como a escola, os centros de pesquisa e universidades podem se eximir de atuar em prol da “alfabetização” para a leitura e produção de imagens e significados, tão importante na atualidade para o pleno exercício da cidadania, quanto a leitura, a escrita ou a lógica matemática? Mais uma vez, de acordo com Ribeiro,

Sacramento e Roxo (2010, p. 7), destaca-se aqui a importância que a televisão tem na formação sociocultural do brasileiro:

Hoje onipresente, a televisão uma incógnita quando sua transmissão foi ao ar, em setembro de 1950. Ao longo de sua existência foi se firmando como a mídia de maior impacto na sociedade brasileira. Ela é a principal opção de entretenimento e de informação da grande maioria da população do país. Para muitos, é a única. Suas imagens pontuam – e mobilizam em muitas formas – a vida e a ação de milhares de pessoas. A televisão faz parte, enfim, da vida nacional. Ela está presente na estruturação da política, da economia e da cultura brasileiras.

Da mesma maneira, considerando a importância da televisão para a vida cultural do Brasil, o pesquisador e professor Machado (2002) defende um olhar acadêmico sobre o meio de comunicação e busca banir preconceitos que respingam nos ambientes universitários à sua valorização como elemento cultural. Machado considera que, desde a sua implantação no Brasil, a TV só fez ganhar espaço e importância na vida social do país, tornando-se o meio de comunicação de maior influência nos hábitos da população e na definição da opinião pública.

Ainda para Machado (2002), existe uma visão dominante que tende a visualizar a TV como algo negativo. E embora associe essa perspectiva à lógica estabelecida pelos pensadores da chamada Escola de Frankfurt (Teoria Crítica), como Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, em ensaios sobre a indústria cultural, o autor também critica a perspectiva do teórico Marshal McLuhan, que considera a televisão como “naturalmente” benéfica.

De fato, em *Os Meios de Comunicação como Extensão do Homem*, McLuhan (2006, p. 373), avaliando a possível relação entre televisão e processos educacionais, é bastante otimista quando considera que:

[...] A imagem da TV, com sua ênfase na participação, no diálogo e na profundidade, provocou na América uma nova demanda maciça de programas educacionais. Saber se haverá um televisor em cada classe é coisa de menor importância. A revolução já ocorreu em casa. A TV mudou a nossa vida sensorial e nossos processos mentais. Criou um novo gosto pela profundidade, que afeta tanto o ensino da língua como o desenho industrial dos carros.

Em busca de uma perspectiva que possa levar a *televisão a sério*, meio que pode ser tanto perigoso quanto indispensável para a sociedade, que pode servir tanto como instrumento de alienação como de educação, o olhar de Machado (2002) interessa a essa análise, pois estuda a televisão quanto aos seus efeitos, ao seu conteúdo, aos aspectos produtivos e aos elementos estéticos. O que pode auxiliar na reflexão sobre o papel do segmento TV

Educativa, seja ela educacional, pedagógica ou universitária, na produção e disseminação de conteúdo científico, artístico, pedagógico e voltado para fortalecer o exercício da cidadania.

Diante da exposição acima, e considerando a crise institucional, de hegemonia, e de legitimidade das instituições universitárias, apontada por Boaventura de Souza Santos (2010, p. 11), considera-se que a universidade pública, para tomar medidas que lhe permitam “[...] responder criativa e eficazmente aos desafios com que se defronta [...]” não poderá deixar de refletir e propor conteúdo para a TV.

De acordo com a Associação Brasileira de Televisão Universitária (ABTU), existem no Brasil mais de cento e cinquenta projetos de televisão associados a centros universitários e universidades. Registram-se, ainda, três iniciativas de televisão voltadas para os interesses da Educação Básica.

Ainda buscando pontos de encontro entre a trajetória da universidade brasileira e a da Comunicação Social – onde se insere o advento da televisão – é possível considerar que tanto o ensino superior quanto os meios de comunicação se relacionam com os processos de produção e disseminação de informação, conhecimento e saberes. Dessa forma, tanto uma quanto a outra estão relacionadas com as lutas pela independência, liberdade de expressão, inclusão, autonomia e democracia.

Além disso, tanto a universidade quanto o campo da comunicação sofrem um processo histórico de mercadorização. Analisando ainda os efeitos da crise da instituição universitária, Boaventura de Souza Santos (2010, p. 18) aponta a transformação da Educação em atividade comercial como um efeito dos aspectos da crise associada à tendência neoliberal:

A perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais nada, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas –, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial.

Da mesma maneira, os produtos televisivos são tratados como mercadorias e a maior parte da produção está concentrada na iniciativa privada. Não só a trajetória de implantação dos meios de comunicação, que se iniciou como iniciativa particular, mas também a tendência

de pensar o Estado como regulador e não provedor vem retirando a comunicação pública dos investimentos governamentais.

Por outro lado, é possível destacar, também, ações recentes voltadas para o fortalecimento das Universidades Federais, minimizando o efeito da política neoliberal, que trata a educação não como um bem público, mas como prestação de serviço. Nessa perspectiva, o educando deixa de ser cidadão, sujeito de direitos, e passa a ser consumidor. A partir de 2004 foi colocada em pauta a Reforma Universitária. De acordo com Naomar de Almeida Filho (2007, p. 245):

Nunca se falou ou se escreveu tanto sobre reforma universitária neste país. Governo, estudantes, academias, organizações da sociedade civil, *lobbies* do ensino privado, todos se posicionaram como interlocutores no anunciado processo da reforma.

Simultaneamente à discussão sobre as necessárias e inevitáveis mudanças no sistema universitário brasileiro, o Governo Federal fomentava discussões junto à sociedade civil sobre a TV Pública. Dentre os eventos relacionados, destacam-se a realização do I Fórum Nacional de TV Públicas e o II Fórum Nacional de TV Públicas. De acordo com o documento *Carta de Brasília*: “Manifesto pela TV pública independente e democrática”, levado a público em 11 maio de 2007 e assinado pelas instituições participantes:

Nós, representantes das emissoras Públicas, Educativas, Culturais, Universitárias, Legislativas e Comunitárias, ativistas da sociedade civil e militantes do movimento social, profissionais da cultura, cineastas, produtores independentes, comunicadores, acadêmicos e telespectadores, reunidos em Brasília, afirmamos, em uníssono, que o Brasil precisa, no seu trilhar em busca da democracia com igualdade e justiça social, de TVs Públicas independentes, democráticas e apartidárias. / Nove meses transcorridos desde o chamamento para o 1º Fórum Nacional de TVs Públicas, uma iniciativa pioneira do Ministério da Cultura, por meio da Secretaria do Audiovisual, com apoio da Presidência da República, podemos afirmar que este nosso clamor soma-se aos anseios da sociedade brasileira. Neste processo, o Brasil debateu intensamente a televisão que quer e pretende construir, quando estamos à porta da transição para a era digital. / Nesse período, superamos a dispersão que nos apartava de nós mesmos e descobrimos uma via comum de atuação, que tem como rota o reconhecimento de que somos parte de um mesmo todo, diverso e plural, complementar e dinâmico, articulado em torno do Campo Público de Televisão. Um corpo que se afirma a partir da sua heterogeneidade, mas compartilha visões e concepções comuns.

O debate se fortalece e culmina com a organização do II Fórum Nacional que deixa registrado na *Carta de Brasília II*, publicada em maio de 2009. Esses debates e documentos

sedimentaram noções básicas para a edificação de um campo público de televisão, que precisa assegurar o espaço para que a educação seja pensada no sistema de radiodifusão brasileira.

O II Fórum Nacional de TVs Públicas entende que toda radiodifusão de sons e imagens é um serviço público e, portanto, depende de concessão outorgada somente pelo Estado. / O artigo 223, ao mencionar que existe um sistema público, um estatal e um privado está estabelecendo três categorias diferentes não estanques, não antagônicas, mas três categorias diferentes que têm de ser distinguidas por algum critério; atuar de forma complementar é a prescrição da Constituição. /Ao contribuir para a regulamentação dos artigos constitucionais referentes a essa matéria, o II Fórum interpreta que há um sistema de radiodifusão privado, com fins lucrativos e que deve, como os demais sistemas, obedecer aos princípios do artigo 221 de modo preferencial. / Entende que há um sistema de radiodifusão público, que é estatal, não tem fins lucrativos e obedece, com exclusividade e não preferencialmente, aos princípios do artigo 221 e da lei 11.652. Sua programação está voltada à divulgação e transparência dos atos institucionais e à prestação de contas da administração pública em suas três esferas de poder: o Executivo, o Legislativo e o Judiciário. /O II Fórum entende ainda que há um sistema de radiodifusão público não-estatal que opera sem intenção de lucro, que deve obediência exclusiva aos princípios do artigo 221, que deve observar os princípios e objetivos contidos na Lei 11.652, que já vigoram para regular o sistema público de comunicação em âmbito nacional. A diferença fundamental entre os dois sistemas é que, no sistema de radiodifusão público não-estatal, as diretrizes de gestão da programação e a fiscalização devem ser atribuição de órgão colegiado deliberativo, representativo da sociedade, no qual o Estado ou o governo não devem ter maioria.

Considerando as diversas lacunas da legislação brasileira, no que se refere à comunicação social, é importante registrar que os documentos acima se tornam marcos para a regulamentação e estabelecem diretrizes significativas para o debate, que se inicia com uma complexa distinção que precisa ganhar os espaços de discussão do país. O que é público, estatal, governamental e não-governamental no Brasil, quando se trata no sistema de difusão televisiva? Só com essas noções claras e discriminadas é possível pensar num campo público, que se configure como alternativa à TV comercial ou privada. E políticas públicas que associem as necessidades da educação, da cultura e da comunicação social.

Surge a partir de tudo isso muitas indagações: o que é uma TV Pública? E de que modo pode atuar na prática e ser complementar aos sistemas privado e estatal? E como as TV Universitárias poderão se institucionalizar dentro das próprias universidades, exercendo um papel significativo na vida acadêmica e na interação entre universidade e sociedade, compondo um sistema público de radiodifusão? E, ainda, qual o lugar das emissoras educativas que estão se organizando a partir dos interesses pedagógicos da educação formal?

Nessa perspectiva, a TV pública estatal seria uma emissora que funcionaria como um instrumento do Estado para dialogar com a sociedade, funcionando como veículo oficial. E a TV pública não-estatal seria um espaço midiático onde a sociedade civil organizada pudesse estar representada, em sua diversidade. Essa TV pública não-estatal, mesmo quando uma iniciativa governamental, mantida com recursos públicos geridos pelo Estado, deveria ter mecanismos de gestão que assegurassem que o controle do conteúdo não estivesse submetido a interesses estatais, governamentais e partidários.

Esse modelo de TV Pública ainda não foi plenamente experimentado no Brasil, embora as políticas de comunicação mantenham as TVE e as TV Universitárias em diversas unidades federativa do País e em algumas universidades públicas.

Há, ainda, iniciativas da sociedade civil voltadas à produção de audiovisual para fins públicos. Ainda assim, todas essas proposições não atuam em rede e não vêm se configurando – nem isoladamente e nem conjuntamente – como uma alternativa à TV comercial, que domina a atenção dos telespectadores brasileiros.

A universidade e a televisão brasileiras têm em comum o fato de serem disseminadoras de informação, saberes e conhecimento e de perderem qualidade ao se distanciarem das necessidades dos cidadãos usuários, quando submetidas a empreendimentos voltados para o lucro. Além desses pontos de convergência, é possível perceber momentos históricos que são fundamentais tanto para a conformação do ensino superior quanto para a comunicação social no Brasil, tais como a vinda da Família Real portuguesa para as terras Brasileiras (1808) ou a Ditadura Militar (1964-1985).

Acompanhando todos os reveses da história brasileira, se configuraram os meios de comunicação, reflexo de um histórico de exclusão, relacionado com toda a dificuldade para a socialização da informação e do conhecimento e com as lutas sociais em busca de voz e visibilidade. É importante dizer que, ainda que esteja em construção um grande segmento de emissoras voltadas para a disseminação de conteúdo para fins públicos, o que inclui as necessidades da Educação, qualquer iniciativa de televisão no Brasil, de acordo com a Constituição Federal, teria compromisso com a formação da sociedade, conforme transcrição extraída da *Carta Magna* (Capítulo V, artigo 221, CF):

A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios: I - preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas; II - promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação; III - regionalização da produção cultural,

artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei; IV - respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família. (BRASIL, 1988)

Resta então perguntar qual o diferencial da TV Pública e educativa nesse sistema? Em artigo disponível na internet, Eugênio Bucci (2010) indaga *É Possível Fazer Televisão Pública no Brasil?* E, quando trata da programação dessa TV, diz que “o objetivo permanente da televisão pública deve ser o de furar o pano da visibilidade, que embrulha como um invólucro o que chamamos de realidade. Aqui é que se inscreve o dever da experimentação de linguagem”. Ainda de acordo com Bucci (2006):

A TV pública não pode sucumbir ao impulso de se desejar desejada. Sua vocação é problematizar essa modalidade primitiva de sedução – ou de mendicância afetiva. Ela deve, sim, desmontar esse jogo sem saída e desmascarar as armadilhas. Sua proposta de comunicação é mais incerta, mais ingrata, mais provocativa – indispensável para a diversificação de linguagens. Ou será assim ou ela não conseguirá deixar de ser linha auxiliar da indústria, às vezes até lhe fornecendo produtos para a comercialização.

Articular um discurso, por meio da televisão, como veículo e como linguagem, sobre conteúdos complexos não se constitui em tarefa simples. Ainda mais que, no Brasil, a televisão se apresenta como um dos meios de comunicação e informação mais apreciados pelo público e mais atacados pela crítica, que em geral vê nela um instrumento de legitimação do *status quo* e das hegemonias, por conta da sua configuração histórica.

1.2 A IMPLANTAÇÃO DA TELEVISÃO NO BRASIL

Assim como aponta o histórico anterior sobre os primórdios da universidade, a história oficial da Comunicação Social no Brasil tem seu início, em 1808, com a chegada da Família Real portuguesa, haja vista que até então era proibida toda e qualquer atividade de imprensa, incluindo a publicação de livros e panfletos. Da mesma maneira que a estruturação do ensino superior, nas demais colônias presentes do continente americano, a imprensa se organizava desde o século XVI. Assim, dentre as primeiras medidas de D. João ao chegar em terras brasileiras, consta a criação da Imprensa Régia, responsável pela *A Gazeta do Povo do Rio de Janeiro*, uma espécie de diário oficial, que começa a circular em 10 de setembro de 1808.

Entretanto, um brasileiro exilado na Inglaterra, Hipólito José da Costa, havia lançado em Londres, o *Correio Braziliense*, que pode ser tratado como o primeiro jornal brasileiro,

embora elaborado no exterior. O primeiro número do *Correio Braziliense* é anterior ao instrumento oficial produzido pela Imprensa Régia, já que a primeira edição foi lançada em 1 de junho de 1808. Essa edição só chega à capital do Brasil em outubro, e tem grande repercussão, sendo proibido e confiscado pelo governo. Werneck (1999) minimiza a importância do *Correio Brasiliense* fazendo a sua análise sobre o atraso na implantação de atividades de imprensa na colônia:

O atraso da imprensa no Brasil, aliás, em última análise, tinha apenas uma explicação: ausência de capitalismo, ausência de burguesia. Só nos países em que o capitalismo se desenvolveu, a imprensa se desenvolveu. A influência do *Correio Brasiliense*, pois, foi muito relativa. Nada teve de extraordinário. Quando as circunstâncias exigiram, apareceu aqui a imprensa adequada. E por isso é que só por exagero se pode enquadrar o *Correio Brasiliense* no conjunto da imprensa brasileira. Quando começou a circular, com a clandestinidade obrigada ou não a que se submeteu – clandestinidade porque proibido ou clandestinidade porque pouco lido – não se haviam gerado aqui ainda condições para o aparecimento da imprensa. O que existia era arremedo. Quando surgiram aquelas condições, o *Correio Brasiliense* perdeu a sua razão de ser. (WERNECK, 1999, p. 28)

Já a conquista do periódico *A Gazeta do Povo do Rio de Janeiro*, Werneck considera que reflete o declínio do absolutismo. O Príncipe Regente precisa, então, de instrumentos para explicitar e registrar seus atos publicamente:

Era agora necessário informar, e isso prova que o absolutismo estava em declínio já que precisava dos louvores, de ver proclamadas as suas virtudes, de difundir os seus benefícios, de, principalmente, combater as idéias que lhe eram contrárias. Ao mesmo passo que, com a abertura dos portos, crescia o número de impressos entrados clandestinamente, inclusive jornais e não apenas o *Correio Brasiliense* apareciam as folhas que tinham bafejo oficial e que pretendiam neutralizar os efeitos da leitura do material contrabandeado. O absolutismo, luso, agora precisava defender-se. (WERNECK, 1999, p. 29)

Assim, até 1820, apenas *A Gazeta do Povo do Rio de Janeiro* (e demais publicações da própria Imprensa Régia) tinham licença para circular, muito embora existissem tipografias clandestinas que disseminavam a insatisfação política do período e difundissem um pouco de literatura. As lutas abolicionistas e republicanas contaram com essas publicações não autorizadas.

Ainda com todo esse controle, tudo o que se publicava na própria Imprensa Régia era submetido a uma comissão formada por três pessoas, destinada a censurar conteúdo contra a religião hegemônica, o Governo e os “bons costumes”. E a imprensa brasileira segue, numa perspectiva literária, centrado em um jornalismo opinativo.

Somente após a Primeira Guerra Mundial, os meios de comunicação se desenvolvem em todo o mundo e, então, o Brasil passa a seguir a lógica norte-americana na relação com o conteúdo. As técnicas do jornalismo norte-americano são aplicadas pelas redações brasileiras, como o *lead* e a *pirâmide invertida*, essas técnicas concederiam mais objetividade e imparcialidade ao conteúdo. (BATISTA, 2007)

Surge, em 1923, a primeira emissora de rádio nacional com a Sociedade do Rio de Janeiro, tendo o incentivo de Roquette Pinto. Ainda em 1928, é publicada a primeira revista ilustrada *O Cruzeiro*. Com o rádio e a revista e a pressão para uma relação mais mercantil, os jornais impressos criam novos projetos gráficos, influenciados pelo modelo dos EUA.

No início da década de 1960, com a consolidação da televisão, mais uma vez, os jornais têm que rever as suas lógicas de produção, saindo com um jornalismo mais interpretativo, já que a TV era mais rápida para apresentar os fatos. É possível considerar que, inicialmente, a imprensa brasileira era mais opinativa e literária. A partir da Primeira Guerra Mundial, assume a objetividade e a imparcialidade, em busca de um jornalismo mais “científico”. Assim, a partir da década de 1960, com o rádio e a televisão, concorrendo com o jornal impresso, a imprensa tende a uma comunicação mais interpretativa e assume claramente seus elementos estéticos. É nesse período que começa a se pensar a comunicação de massa, já que a comunicação torna-se claramente mais um instrumento do capitalismo. (BATISTA, 2007)

É possível considerar também que o Brasil dispõe há pouco tempo de meios de comunicação de alcance nacional. O cinema e o rádio contracenam com a formação da sociedade brasileira a partir da metade do século anterior (XX). Porém, as redes nacionais só se instalam na vida cotidiana do brasileiro a partir de 1970. (LIMA, 1988)

As primeiras transmissões via televisão – mídia que tem uma forte penetração no país e influencia largamente o imaginário coletivo – aconteceram nos primeiros anos da década de 50. Porém, a partir do golpe militar de 1964, é possível considerar que a TV e outros meios se tornaram empreendimentos lucrativos. (ORTIZ, 1994)

O pioneirismo do brasileiro Assis Chateaubriand impulsionou o desenvolvimento da televisão brasileira, que foi inaugurada no dia 18 de setembro de 1950, em instalações precárias, na cidade de São Paulo. Mas enquanto a TV norte-americana se apoiou nas bases do cinema para se erguer, a TV brasileira surgiu em uma época em que o rádio era o veículo de comunicação mais popular. A televisão no Brasil vai se valer da lógica de produção, da

estrutura, como também técnicos oriundos do rádio. Além de radialistas, os primeiros elencos contaram, ainda, com artistas do teatro.

Conforme avaliação de Renato Ortiz (1994), a política econômica do regime militar fomentou ambiente propício para o soerguimento de uma indústria da cultura e do entretenimento no país, em afinidade com o seu projeto político-ideológico, fincado em diretrizes econômicas internacionais.

O capitalismo e o mito da modernização se expandiram midiaticamente, através da parceria entre militares e empresários, munidos de recursos vindos do exterior. Ideologicamente, os militares golpistas eram guiados por doutrinas originárias da Escola Superior de Guerra (ESG). Dentre os principais objetivos da ESG, destacava-se a integração nacional que necessitava ostensivamente de transmitir valores para serem assimilados coletivamente. Dessa forma, o desenvolvimento dos meios de comunicação serve ao projeto ideológico e político em vigor. (MATTOS, 1982)

A TV é um dos veículos mais eficazes para enviar mensagens a multidões, num país de grandes extensões territoriais. Essa política cultural atendeu aos ideais do golpe militar e, simultaneamente, atingiu drasticamente os movimentos culturais pelo país. O contexto político-econômico favoreceu ao empreendimento do empresário Roberto Marinho que, tendo uma boa penetração entre os militares, ergueu o império Rede Globo. Em seu livro *A História Secreta da Rede Globo*, Daniel Herz (1987, p. 16) desvenda aspectos sombrios da relação perniciosa entre a empresa e os interesses dos militares, considerando que:

Não se pode abordar o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa no Brasil a partir da década de 60, sem tocar na Rede Globo. Essa Rede, a partir da década de 70, passou a absorver mais de 40% da totalidade das verbas publicitárias disponíveis no País e, desse modo, condicionou todo o desenvolvimento dos meios de comunicação massa.

A história dos meios de comunicação no Brasil, desde a sua implantação até a conformação atual, é uma comunicação regida pelo oligopólio de empresas familiares, refletindo toda uma história de injustiças e de lutas contínuas em busca de voz e visibilidade. E, ainda, reflete a relação estabelecida no país entre informação, conhecimento e poder.

Desse modo, antes de se difundir com finalidades públicas, a TV se desenvolveu em torno do lucro e se expandiu durante a ditadura militar (de 1964 a 1985), em torno do que se denominava “projeto de integração nacional”. O resultado desta “integração” é a padronização da visão que o Brasil tem do Brasil, que implica uma desvalorização da

diversidade cultural deste país continental e impossibilita que os diversos saberes e culturas estejam de fato em foco, de que o conhecimento seja o protagonista.

Guareschi (1991, p. 19) realiza uma análise que sintetiza e serve aos propósitos do estudo aqui definido:

A posse da comunicação e a informação tornam-se instrumentos privilegiados de dominação, pois criam a possibilidade de dominar a partir da interioridade da consciência do outro, criando evidências e adesões, que interiorizam e introjetam nos grupos destituídos a verdade e a evidência do mundo do dominador, condenando e estigmatizando a prática e a verdade do oprimido como prática anti-social. Esta sociedade de dominação, por não poder ser questionada e contestada se fortifica e se solidifica, passando a exercer a hegemonia numa determinada sociedade; hegemonia no sentido mais exato de Gramsci: o poder que possui um grupo dominante de definir uma situação ou uma alternativa como a única válida e possível.

Ademais, a forma como os grupos políticos se apossaram dos veículos de comunicação no Brasil e criaram seus monopólios reforça a proposição dos que associam largamente o poder da mídia com o poder político. Também Venício A. de Lima afirma que “a concessão de emissoras de rádio e televisão foi sempre usada como moeda política”. (LIMA, 1998, p. 219)

A atuação do político baiano Antônio Carlos Magalhães, conhecido como “ACM”, é emblemática quanto a esse aspecto. ACM foi Ministro das Comunicações durante o Governo do Presidente José Sarney (1985 – 1989) e, durante este período, foram destinadas para a Bahia 96 concessões de rádio e seis de televisão - que significam 10,2% do total de concessões efetuadas pelo Ministério. Grande parte destes meios está nas mãos de familiares e integrantes do grupo político que sustentou o seu poderio. (MOTTER, 1994)

O poder da mídia como campo social que traduz para a coletividade a ação e o discurso dos demais campos sociais (RODRIGUES, 1988), aglutinado diretamente com o poder político instituído, transforma-se em uma associação que pode produzir, com aparência democrática, uma eficaz forma de domínio. Com base em análise do pesquisador baiano Albino Rubim (2000, p. 153):

A comunicação aparece como poder autocrático subordinado hoje apenas, quando muito, aos interesses particulares de alguns empresários e políticos. Um poder acima do controle da sociedade, da política entendida como atividade humana de (bem) gerir a sociedade – e, por conseguinte, distante e mesmo em oposição franca à realização e aprofundamento em radicalidade da democracia no mundo contemporâneo.

A comunicação midiática interpreta, delimita, e reconstrói a realidade através da escolha dos signos, da definição do enfoque, da exclusão de aspectos desta realidade e da omissão total de outras perspectivas para um mesmo acontecimento. O campo midiático vivencia uma tensão e conflito constante entre oferecer transparência e impor opacidade à realidade de acordo com sua gramática e seus próprios interesses. Comunicação – informação e conhecimento – é sinônimo de poder: “Se é a comunicação que constrói a realidade, quem detém a construção desta realidade detém também o poder sobre a existência das coisas, sobre a difusão das idéias, sobre a criação da opinião pública.” (GUARESCHI, 1991, p. 14)

Seria exagero afirmar que a história da comunicação pública no Brasil está por ser feita? Isso pede ainda uma análise histórica da relação que o Brasil estabeleceu com o bem público. Entretanto, buscam-se aqui pontos de encontro entre os processos de implantação e difusão da informação, saberes e conhecimento pelas instituições de educação e pelos veículos de comunicação, particularmente a televisão. É importante considerar a relação entre conhecimento e poder. Nesse sentido, é relevante considerar as potencialidades da TV Educativa, particularmente quando associadas a redes de ensino, centros universitários e universidades.

Conforme foi dito acima, para compreender o panorama histórico da televisão no Brasil é importante levar em conta diversos aspectos, tais como os tipos de televisão que coexistem atualmente no sistema e é preciso compreender que não há uma única linguagem televisiva, mas uma variedade de gêneros: teledramaturgia, jornalismo, entretenimento, publicidade etc.. É importante avaliar os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, estéticos, produtivos, jurídicos e tecnológicos que envolvem a mídia televisiva. Além disso, cada vez mais o meio acadêmico compreende a necessidade de analisar produtos televisivos para compreender o veículo em toda a sua complexidade. Até porque, pela sua importância sociocultural, compreender a televisão significa compreender aspectos significativos da sociedade brasileira. Na avaliação de Ribeiro, Sacramento e Roxo (2010, p. 8):

[...] Não é possível uma história que não seja elaborada para mostrar como os processos televisivos e sociais se constituem específica e mutuamente a ponto de não existir, senão de modo simplificada e convencionalmente, televisão e sociedade como dois campos distintos. A televisão na sociedade e a sociedade na televisão não existem como reflexos de um no outro, mas como balizas dinâmicas, intercambiáveis, negociáveis e em disputa.

A definição de um campo público de televisão no Brasil evidencia a necessidade de que seja questionado o papel das tevês Universitárias e demais televisões relacionadas formalmente com a Educação. É importante também compreender o sistema de televisão em sua amplitude, seus vínculos com a sociedade e com a política, e a sua regulação.

Sem dúvida, o período da ditadura militar definiu importantes elementos para a discussão das políticas nacionais de comunicação, além da censura institucionalizada pelo *Ato Institucional n. 5* (1968) e a utilização dos meios como instrumento para a manutenção do status quo.

Dos 513 deputados federais, 104 são sócios ou proprietários de emissoras de rádio e TV. Dos 81 senadores, 25. Entre os políticos mais conhecidos, constam os nomes de Antônio Carlos Magalhães, Collor de Mello, José Sarney, Jader Barbalho, Geraldo Bulhões, Orestes Quéricia, entre outros. Os dados comprovam a afirmação de ACM: quem tem rádio, jornal ou TV sempre estará no poder. (LIEDTKE, 2003)

A legislação vigente impulsionou também o desenvolvimento tecnológico nacional através da expansão das telecomunicações, área estratégica para o controle do país e, como foi dito anteriormente, concedeu emissoras de rádio e televisão aos adeptos do sistema. Mattos (1996) considera que o Estado sempre exerceu, no Brasil, um papel ativo na expansão e na normatização da comunicação. Dessa forma, entre 1964 e 1988, o governo criou várias agências reguladoras e instituições voltadas ao exercício desse controle, como o Ministério das Comunicações, em 1967.

Observa-se que o governo instituído procedeu a inúmeras intervenções arbitrárias sobre o campo midiático, estabelecendo um jogo de interesses que beneficiou oligarquias e manteve o status quo.

Enquanto a produção dos veículos de comunicação de massa permanece como uma responsabilidade das empresas privadas, o Estado assumiu a responsabilidade de estabelecer a infra-estrutura necessária para prover o País com um sistema nacional de telecomunicações. (MATTOS, 1996, p. 72)

No processo de implantação da Radiobrás, em 1975, o governo Geisel anunciou um plano para desenvolver uma rede estatal de rádio e televisão. Essa rede deveria fornecer serviços de radiodifusão em todas as regiões do país e coordenar as televisões educativas. Mas simultaneamente ao investimento em emissoras próprias, o governo fomentou a expansão dos empreendimentos privados, fornecendo, através do Ministério das Comunicações, a

tecnologia necessária com satélites e outras redes de transmissão, já que o crescimento televisivo também foi um recurso estratégico para a expansão do capitalismo no Brasil, atuando como agente de reprodução de capital, estimulando o consumismo através dos espaços publicitários. Prova disto é que o crescimento das redes de televisão esteve associado à formação dos grandes centros urbanos, criando emissoras conforme a concentração populacional. (LIMA; CAPARELLI, 2004)

Na atualidade, a política de comunicação brasileira é regida por uma legislação genérica, mas que estabelece marcos regulatórios significativos, tais como a *Lei de Imprensa* (09/02/1967); o *Código Nacional de Telecomunicações*, de 27/08/1962; a regulamentação que concebe o Conselho Nacional de Comunicação (30/12/1991) e a lei que regulamenta o serviço de TV “a cabo” (06/01/1995). Existem muitas lacunas nessa legislação, o que favorece a algumas distorções, como a concentração de propriedade, já que não há dispositivos impeditivos.

1.3 TELEVISÃO E EDUCAÇÃO BÁSICA

Seguindo a lógica de produção das Televisões Universitárias, surgem no Brasil televisões sustentadas por um projeto pedagógico voltado para dar suporte a educandos e educadores que atuam na Educação Básica. A TV Escola criada em 1995, pelo Ministério da Educação, foi a pioneira:

A TV Escola é o canal da educação. É a televisão pública do Ministério da Educação destinada aos professores e educadores brasileiros, aos alunos e a todos interessados em aprender. A TV Escola não é um canal de divulgação de políticas públicas da educação. Ela é uma política pública em si, com o objetivo de subsidiar a escola e não substituí-la. E em hipótese alguma, substitui também o professor. A TV Escola não vai “dar aula”, ela é uma ferramenta pedagógica disponível ao professor: seja para complementar sua própria formação, seja para ser utilizada em suas práticas de ensino. Para todos que não são professores, a TV Escola é um canal para quem se interessa e se preocupa com a educação ou simplesmente quer aprender. (BRASIL, 2013)

O conteúdo pedagógico que norteia a produção audiovisual da TV Escola é disciplinar e afinado com as diretrizes curriculares definidas pelo próprio MEC para a Educação Básica. Além disso, as produções da TV Escola colocam em pauta questões de interesse das comunidades escolares por todo o país. De acordo com o sítio oficial:

O conteúdo da TV Escola é o mesmo das disciplinas ensinadas nas escolas: é o conhecimento da Língua Portuguesa, da Matemática, das ciências da natureza: Física, Química e Biologia; das ciências humanas: História, Geografia, Sociologia, Filosofia. Este conhecimento é detalhado e organizado pelas diretrizes curriculares da educação brasileira. Todos os assuntos relacionados com a escola e a educação também são objeto de interesse do canal: o ensino e a aprendizagem, a didática, a pedagogia, a realidade da educação brasileira e mundial, a gestão da escola, as melhores práticas da educação, dentro e fora, da escola e do ensino formal. Todo o universo que envolve a educação é tema da TV Escola. A TV deseja falar de educação, pautar a educação, discutir a educação. É missão da TV Escola tornar o interesse do brasileiro em educação num interesse qualificado e pertinente, refletindo em uma consciência melhor do papel que queremos para a nossa educação. (BRASIL, 2013)

A produção pode ser acompanhada ao vivo pela página na internet, através de mídias que são distribuídas em escolas de todo o país, por meio de secretarias de estado da Educação, além de poder ser vista em canal fechado e diluída na programação da TV Brasil e de algumas TVE. Integram a grade de programação documentários que trazem à tona questões sociais e temas relacionados ao meio-ambiente, à saúde, à história do Brasil, além de séries que buscam difundir conhecimento relacionado à filosofia, literatura, arte, filmes, vídeos de animação. Entretanto, predominam programas voltados a atender necessidades específicas do currículo, nas áreas de matemática, língua portuguesa, ciências, história e geografia.

Na grade de programação da TV Escola, destaca-se o programa *Salto para o Futuro*, que é um exemplo de série elaborada por uma TV Educativa e pedagógica. A produção envolve comunicadores e educadores – simultaneamente, interage permanentemente com os receptores e expressa com clareza o seu projeto pedagógico. No caso, o programa é voltado especificamente para subsidiar a formação de professores. De acordo com uma publicação que faz um balanço do programa:

Ao longo de toda a série, um fórum na internet possibilita o envio de questões que podem ser desenvolvidas ao longo do programa de TV ou no próprio site. Assim, o programa se alia à tendência de atender a uma convergência de mídias, que caracteriza a nossa sociedade, cada vez mais imersa no ciberespaço. (BRASIL, MEC, TV ESCOLA, 2013)

Para a produção da série, o ponto de partida é sempre de um texto, conhecido como a “proposta pedagógica”, que é elaborado por um especialista do tópico focado em cada edição. Nessa perspectiva, surge também a TV Paulo Freire, uma tevê Educativa também regida por um projeto pedagógico disciplinar e relacionado com as necessidades da rede pública de educação do Estado do Paraná.

Em 2007, o Instituto Anísio Teixeira, órgão especial da Secretaria da Educação, tendo como base uma análise das experiências anteriormente descritas, inicia o planejamento em torno da construção de uma TV Educativa que pudesse dar visibilidade e suporte às comunidades escolares do Estado da Bahia. Para tanto, dialoga com as TV Universitárias atuantes no Estado da Bahia, estabelece parceria com a TVE (Bahia), ligada ao Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia, e lança as bases para um projeto interdisciplinar, porém ainda sustentado nas leis que regem a Educação Básica, respeitando as necessidades regionais.

A TV Anísio Teixeira e seu projeto estético-pedagógico serão analisados pela presente pesquisa através da análise de um de seus produtos, um dos episódios da série de teleteatro *Em Cena Ação*, buscando discutir o papel das Televisões Educativas particularmente no que refere ao seu compromisso com a experimentação da linguagem audiovisual, em prol dos processos de ensino e de aprendizagem.

2 TV EDUCATIVA: DIÁLOGO E POLIFONIA

Neste capítulo, será explicitado o referencial teórico da pesquisa. O trabalho tem como sustentação a noção de *dialogismo* na teoria do educador brasileiro Paulo Freire e na perspectiva do pensador russo Mikhail Bakhtin. Destacam-se ainda as noções de *polifonia* e *gêneros do discurso*, fruto da colaboração de Bakhtin aos estudos sobre a linguagem. O suporte dos referidos autores será fundamental para a análise sobre a série televisiva *Em Cena Ação*, integrante da grade de programação da TV Anísio Teixeira.

Neste segundo capítulo, analisar-se-ão ainda as potencialidades da televisão como instrumento para a difusão de conteúdo, vinculada a instituições de ensino e de pesquisa, questionando se de fato a televisão – como veículo e como linguagem – favorece ao diálogo e à interação, que são fundamentais nos processos de ensino e de aprendizagem. Essas questões são relacionadas com a tendência da convergência midiática e com a necessidade de uma educação para o audiovisual, centrada em propostas arte-educativas.

2.1 PAULO FREIRE: *COMUNICAÇÃO COMO DIÁLOGO*

Paulo Freire (1969, 1970) desenvolve um modelo de comunicação, alicerçado no diálogo, como princípio fundamental da ação educativa, ou seja, socialização de conhecimentos e saberes. Nessa perspectiva, que se fundamenta na sua formulação sobre comunicação e cultura e na sua ótica sobre a *teoria do conhecimento*, a comunicação se dá a partir da comunhão entre sujeitos. O autor considera que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. (FREIRE, 1979, p. 69)

Os princípios de Freire sobre a importância do diálogo nos processos comunicativos se tornam fundamentais também na discussão acerca do papel dos meios de comunicação que tenham projetos educacionais, tais como as TV Universitárias e algumas emissoras Educativas, que compõem o campo público de televisão do Brasil. Em *Pedagogia do Oprimido*, o educador reforça a necessidade do diálogo na relação entre sujeitos que estejam na posição de educandos ou de educadores:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1970, p. 80)

Sem dúvida, a questão do diálogo e a da interação não se limitam à sala de aula presencial, tornando-se primordial quando a educação recorre à comunicação tecnologicamente mediada. Assim, as práticas pedagógicas midiáticas têm que estar atentas para não subutilizar os recursos e limitar ainda mais a interação, particularmente em tempos de convergência midiática. Ao se valer dos meios de comunicação, o educador mais do que nunca é obrigado a sair da sua área de conforto, de detentor do conhecimento, para se assumir como mediador, orientador e facilitador.

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. (FREIRE, 1970, p. 79)

O educador pernambucano encara a comunicação como uma relação social, um processo de interação entre sujeitos – em situação dialógica. Desse processo é possível a construção e reconstrução de significados e a produção de conhecimento. De acordo com pesquisa de Venício A. de Lima sobre o olhar de Freire sobre a comunicação, a cultura e a epistemologia:

[...] O verdadeiro conhecimento sempre resulta de relações de transformação entre o homem e o mundo, isso implica tanto reflexão como ação. Assim, a comunicação é a práxis da epistemologia dialética de Freire. Essa práxis compreende uma dimensão política específica fundada na igualdade básica entre os seres humanos e num compromisso radical com a justiça social. (FREIRE, 1969, 1970, 1979 apud LIMA, 2001, p. 140)

Ao longo de seus estudos e experimentações, Freire forneceu contribuições significativas aos Estudos Culturais, pelo fato de interrelacionar comunicação, cultura e conhecimento, em torno de sujeitos conscientes da sua participação na construção da sociedade.

A pesquisa de Lima evidencia a contribuição de Freire à Teoria da Comunicação e à sua prática social, colaborando com a consolidação dos Estudos Culturais no mundo e, particularmente, na América Latina.

Nas primeiras décadas do século XX, tanto na Europa Ocidental como na América do Norte, a Teoria da Informação e a sua tríade linear emissor-mensagem-receptor, bem como a perspectiva behaviorista eram dominantes quando se pensava na prática social da comunicação, principalmente nas primeiras análises dos efeitos dos meios de comunicação de massa e no poderio da indústria cultural. Posteriormente, a Teoria Funcionalista viria a dominar as investigações. (COHN, 1987)

Inicialmente, as pesquisas estiveram focadas principalmente no papel e efeito social do rádio, primeira mídia a ser caracterizada como meio de comunicação de massa. Com base na ótica behaviorista, as pesquisas tiveram em Harold Lasweel (1902-1978) seu principal expoente, estabelecendo, por volta de 1930, princípios fundamentados em premissas behavioristas e que fundamentaram a Teoria Hipodérmica. (COHN, 1987)

A Teoria Hipodérmica e, com abordagem similar, a Teoria dos Efeitos Ilimitados baseiam-se na noção linear de estímulo-resposta, ou seja, um indivíduo submetido a um estímulo midiático estaria absolutamente vulnerável; este estímulo teria plenos efeitos sobre ele - sem resistências. Da mesma maneira, uma agulha hipodérmica penetra a superfície da pele sem dificuldades. Apelidada de “Teoria da Bala Mágica”, essa abordagem vislumbra o imenso poder do emissor, que, ao veicular determinada mensagem, conseguiria o mesmo efeito de uma bala disparada por uma arma.

Lasswell, nessa perspectiva, busca responder às seguintes questões fundamentais: Quem? Diz o quê? Através de que canal? A quem? Com que efeito? Por esse caminho, o pesquisador identifica o emissor, a mensagem, o veículo e o receptor para, enfim, se deter nos efeitos que a mensagem produziria sobre o indivíduo, integrante da audiência do meio analisado. Dessa forma, os papéis do emissor e receptor são vistos isoladamente.

As teorias da comunicação fundamentadas no pensamento behaviorista vislumbravam o potencial de poder que detém os emissores de conteúdo e os detentores dos meios, subestimando o papel dos receptores no processo comunicativo.

Também a Teoria Crítica, por meio de teóricos como Walter Benjamim, Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, buscava compreender o advento das tecnologias da comunicação que causavam inúmeras transformações na vida social. Os teóricos da chamada Escola de Frankfurt fundamentavam uma verdadeira denúncia às relações de poder e de dominação exercidas pela emergente indústria da cultura. Numa perspectiva marxista, os pensadores da Teoria Crítica consideravam que a sociedade deveria compreender que estava sendo

manipulada por uma engrenagem massificante, que se desenvolvia e se impunha naquele momento histórico, com uma cultura burguesa, apresentada como hegemônica e em detrimento de uma cultura das massas. Também a Teoria Crítica subestimava em sua análise o papel ativo dos receptores do conteúdo.

Após duas guerras sanguinolentas que marcaram o século XX, e em que a propaganda ideológica também foi um instrumento bélico, tanto as escolas centradas em premissas behavioristas como os adeptos da Teoria Crítica, de fundo marxista, investigaram intensamente o potencial dos meios de comunicação de massa. As investigações iniciais foram realizadas nos moldes dos experimentos de Pavlov, pesquisador russo que estudava o condicionamento, umas das principais referências do behaviorismo.

No entanto, ambas partiam, naquele momento, de uma ótica que fortalecia um ponto de vista linear na relação entre emissor e receptor, enfatizando a superioridade e o poder de manipulação do primeiro.

De grande influência para as pesquisas em comunicação social é a perspectiva estrutural-funcionalista. Tratava-se de um novo foco para os estudos da comunicação, que se afasta da avaliação dos efeitos para análises das possíveis funções da comunicação na sociedade. Talcott Parsons, um teórico referencial desse paradigma, estabelece analogias entre o sistema social e um organismo. As partes que integram o organismo desempenhariam funções voltadas para a harmonia e manutenção do próprio sistema.

Já os Estudos Culturais concedem novo olhar às pesquisas sobre a comunicação, diferente do predomínio do behaviorismo ou do funcionalismo no referencial teórico. Assim, retira-se o foco de um ponto de vista psicológico, funcional ou positivista sobre esses estudos.

Tanto a conceituação como as investigações de Freire sobre a comunicação se aproximam de pressupostos que predominam nos Estudos Culturais. De acordo com Lima (2001, p. 143):

[...] O conceito freireano de comunicação como relação social implica o significado presente na estrutura etimológica da palavra comunicação – comum, comunhão, comunidade, *communis* – tal como aparece em John Dewey e nos primeiros trabalhos na Escola de Chicago.

É importante ressaltar que os autores que são pioneiros na tradição dos Estudos Culturais (Williams, Thompson e Hoggart) possuem uma abordagem que relaciona Cultura, História e Sociedade, embora estes tenham divergências.

O que os une é uma abordagem que insiste em afirmar que através da análise da cultura de uma sociedade – as formas textuais e as práticas documentadas de uma cultura – é possível reconstituir o comportamento padronizado e as constelações de idéias compartilhadas pelos homens e mulheres que produzem e consomem os textos e as práticas culturais daquela sociedade. É uma perspectiva que enfatiza a “atividade humana”, a produção ativa da cultura, ao invés de seu consumo passivo. (STOREY, 1997, p. 46)

Por essa ótica, amplia-se a noção de cultura e privilegia-se o potencial humano em produzir significados para dar conta da sua existência. Freire se aproxima da perspectiva de expoentes dos Estudos Culturais, como também enfatiza os conflitos entre os sujeitos da comunicação a partir de uma ótica marxista e que considera a luta de classes como constitutiva das sociedades capitalistas. Nesse sentido, dialoga com aspectos presentes na perspectiva político-filosófica da Teoria Crítica.

Um dos expoentes dos Estudos Culturais, o jamaicano Stuart Hall, compreende o uso da linguagem sem dissociá-lo de questões relativas ao poder político, econômico e ao contexto sociocultural. Nessa ótica, o indivíduo é compreendido, simultaneamente, como produtor e consumidor de cultura, consolidando análises de produtos de comunicação centradas na recepção, já que a audiência não é passiva. A recepção é um processo ativo, onde ocorrem negociações em relação à busca pela significação, pois o significado depende do contexto cultural dos indivíduos e suas identidades.

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu trabalho produtivo. Depende de um conhecimento da tradição enquanto o mesmo em mutação e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (HALL, 2003, p. 43)

Denise Cogo (1999), assim como Lima, acentua a importância de Freire para a tradição dos Estudos Culturais, associando o pensador brasileiro a pesquisadores como Canclini, Orozco Gomes e Martín-Barbero e demais pesquisadores que consideram o receptor como elemento ativo no ato da comunicação. De acordo com Cogo (1999, p. 29-36):

A obra de Paulo Freire ajuda a consolidar as bases para o entendimento das inter-relações entre comunicação, educação e cultura, cujos desdobramentos refletem-se,

mais tarde, no desenvolvimento de uma vertente denominada de estudos culturais e comunicação. Herdeira dos estudos culturais ingleses, essa vertente encontra sua especificidade no contexto latino-americano a partir do final da década de 1980 através de investigadores como o colombiano Jesus Martín-Barbero e os mexicanos Nestor Garcia Canclini e Guillermo Orozco Gómez, cujas reflexões apontam para uma construção de uma trajetória comum: a compreensão da comunicação no marco do processo das culturas em que a compreensão do fenômeno comunicativo não se esgota em conceitos e critérios como canais, meios, códigos, mensagens, informação. O entendimento da comunicação é reorientado a uma revalorização do universo cultural e do cotidiano dos sujeitos como mediadores dos sentidos produzidos no campo da recepção das mensagens difundidas pelos meios massivos de comunicação.

Particularmente, é no ensaio *Extensão ou comunicação?* (1969) que Freire deixa os principais elementos para a compreensão acerca da sua teoria da comunicação, já que, em sua ótica e perspectiva epistemológica, educação é comunicação, é diálogo. O ensaio reflete o seu trabalho no Chile, onde ele se posiciona acerca de conceitos extraídos a partir da noção de *extensão* e sobre o trabalho do agrônomo profissional que está em contato com o agricultor. Esse contato é avaliado como um ato educativo, e o autor revela uma perspectiva humanista, que poderia nortear a interação entre agrônomos e agricultores.

A obra traz preliminarmente uma aproximação semântica do termo *extensão*, em que o autor apresenta a origem da palavra como estender algo a alguém. E a partir dessa origem, expõe a proposta de transmissão, que requer passividade e inferioridade, por um lado, e superioridade, capacidade de doutrinação e dominação por outro.

Assim, demonstra que todas as expressões que envolvem a *extensão* são ações que transformam o camponês em objeto e enfatiza que o termo *extensão* não coincide e não corresponde a uma práxis educativa e libertadora, já que, a partir do humanismo que conduz todas as proposições freireanas, o papel dos seres humanos é o de sujeitos da transformação do mundo, já que é nesse processo que se humanizam.

Freire esclarece que na proposta de *extensão* um dos agentes envolvidos pretende levar, transferir, entregar, depositar. Para isso, há um detentor do saber ou conhecimento e um outro que desconhece. Freire considera a *extensão* como antidialógica. Nesse ensaio, o educador brasileiro mais uma vez expõe a sua preocupação com a dialogicidade. Através do diálogo, os sujeitos poderão ultrapassar a *doxa* para alcançar o *logos*.

Educação é, então, comunicação, de acordo com a perspectiva do educador Paulo Freire (2001, 1987). Por sua vez, a comunicação se funda na comunhão entre sujeitos, ou seja,

estrutura-se a partir da possibilidade do diálogo e da interação, no movimento de emissão, decodificação, significação e ressignificação de conteúdos.

Observa-se, entretanto, que, em grande medida, o ensino ainda se baseia na pedagogia da transmissão, sendo o professor detentor e transmissor do conhecimento para alunos-receptores. Ademais, as escolas e universidades ainda trabalham com base em conteúdos programáticos disciplinares, que não fazem relações entre si e muito menos com o cotidiano e a vida social dos educandos, não estabelecendo, assim, um diálogo sistemático com o conhecimento e os saberes prévios destes e, ainda, não promovendo a interação entre os discursos das diversas áreas do conhecimento.

Além de repensar a comunicação direta realizada entre interlocutores implicados em processos educacionais, é importante refletir acerca do uso cada vez mais intenso de recursos da comunicação social, inclusive os recursos audiovisuais, para fins educacionais. Importante também avaliar a possibilidade de esses meios potencializarem a interação entre emissores e receptores de conteúdo, seja esse conteúdo produzido para suprir necessidades da Educação à Distância, seja veiculado em portais na *web* ou por meio de televisões universitárias, pedagógicas ou educacionais, integrantes do segmento Televisão Educativa.

Na atualidade, para pensar em perspectivas para a Televisão Educativa, particularmente quando são iniciativas de secretarias de estado da educação e da cultura ou de universidades e demais organizações sociais comprometidas com a educação, é importante não perder de vista as conquistas recentes das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Nesse debate, discute-se e problematiza-se como as tecnologias digitais podem colaborar para ampliar a produção e difusão de formas de conhecimento, levando em consideração que os novos meios digitais possibilitam o diálogo, a interação e a convergência, favorecendo diversos meios de interatividade por meio de recursos verbais, visuais e sonoros – associados.

A tradição da *comunicação como diálogo* ganha renovada importância e potencializa a possibilidade da interação permanente e *on-line* no próprio ato da comunicação. Freire teorizou a comunicação interativa antes da revolução digital, vale dizer, antes da internet e de suas redes sociais. (LIMA, 2001, p. 22)

Importante também ressaltar a colaboração de Freire para a consolidação da noção da comunicação como um direito, em conformidade com a significativa publicação da UNESCO:

A comunicação é um dos aspectos dos direitos humanos. [...] Acredita-se que a comunicação seja um processo bidirecional, cujos participantes - individuais ou coletivos mantêm um diálogo democrático e equilibrado. Essa idéia de diálogo contraposta à de monólogo, é a própria base de muitas das idéias atuais que levam ao reconhecimento de novos direitos humanos. O direito à comunicação constitui um prolongamento lógico do progresso constante em direção à liberdade e à democracia. (Relatório MacBride, UNESCO, 1980)

Em seus escritos, Freire (1969, p. 32) teoriza acerca da “cultura do silêncio” e caracteriza o que ele denomina como mutismo brasileiro, uma herança colonial, embora englobe em sua análise toda a América Latina:

Esta cultura do silêncio, tão característica do nosso passado colonial, nutre-se e deita suas raízes no solo favorável da estrutura de propriedade da terra na América Latina, Histórica e culturalmente, esta cultura do silêncio assumiu a forma de uma “consciência camponesa”, ou na definição de Hegel, uma “consciência servil”.

Sem dúvida, Freire contribui para a positivação da comunicação como direito quando combate a “cultura do silêncio”, a servidão, e define a comunicação como uma relação entre sujeitos, sem possibilidade da inferiorização de um deles. Além disso, a perspectiva freireana entende o direito de informar, de ser informado e, assim, o direito de acesso aos meios de produção, meios necessários para o exercício social da liberdade de expressão. Dessa forma, a comunicação se dá à medida que é possível o diálogo.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DE MIKHAIL BAKHTIN

Um processo comunicativo complexo impõe a necessidade de teorias que possam dar conta dessa complexidade. As contribuições à teoria do discurso feitas por Mikhail Bakhtin parecem ter sido elaboradas para dar suporte à recente revolução dos meios digitais, já que se adequam à complexidade necessária para refletir acerca de hipertextos multimídia (ou transmidiáticos), embora esses fossem impensáveis à época em que o filósofo russo escreveu. Além disso, como foi dito, o audiovisual educativo não pode ser pensado na atualidade sem repensar a sua relação com a audiência, ou seja, os receptores do conteúdo.

O pensamento de Bakhtin acerca do fenômeno da comunicação traz uma grande colaboração a essa reflexão, pois também impulsiona o debate sobre a relação entre

produtores de conteúdo e o seu público-alvo, já que, em sua ótica, o discurso não é construído individualmente, existe e se realiza entre interlocutores.

Para Bakhtin (2003), a linguagem e a sua percepção contém multidimensões, o que envolve simultaneamente os aspectos físicos, fisiológicos, psíquicos e socioculturais. Isso porque a linguagem se relaciona com o plano individual e está também sob o domínio do social. As circunstâncias sociais dos indivíduos que se comunicam estão, também, implicadas no processo comunicativo.

Em sua Filosofia da Linguagem ou Translinguística, Bakhtin considera a linguagem diferente da língua, objeto de estudo da linguística. A língua, por esse ângulo, é uma parte da linguagem, que recebe, nessa perspectiva, olhar mais abrangente: a linguagem é multiforme, heterogênea, se desloca por diferentes domínios e acaba por constituir diversos gêneros, de acordo com as infinitas necessidades das atividades humanas.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso. // A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262)

Ou seja, à medida que se tornam mais complexas as sociedades, surgem novos campos de atuação e ampliam-se as formas de expressão e de enunciação que visam a suprir o discurso desse novo campo. Esses enunciados vão se padronizando e estabelecendo gêneros identificáveis.

No entanto, ainda que seja possível identificar gêneros, o processo de decodificação e ressignificação dos conteúdos por parte dos receptores torna o processo comunicativo ainda mais complexo, já que, para Bakhtin (2003), apreender e fixar sentidos e significados é uma impossibilidade do ponto de vista teórico, já que o signo não tem um único significado, mas agregará tantas significações quantas forem as circunstâncias concretas em que venha a ser utilizado, levando sempre em conta o contexto social dos agentes envolvidos no ato comunicacional.

O signo, assim, atende a uma necessidade concreta, na medida em que cria vínculos entre sujeitos de um discurso. Nessa ótica, não há uma separação rigorosa entre emissor e receptor, já que se privilegia o diálogo em si.

A linguagem se realiza numa situação histórica concreta, em que se conectam a enunciação, as condições de comunicação e as estruturas sociais, nas quais seu significado se realiza. Essa tentativa de compreender as relações entre linguagem e sociedade permite compreender a impossibilidade de atuar sem alteridade, sem a presença do “outro”. De acordo com Bakhtin (2003, p. 271):

[...] O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

O ouvinte, ou o sujeito “responsivo”, é potencialmente emissor e, de alguma maneira, é ele quem define o conteúdo. O texto construído pelo “falante” leva em conta a realidade do ouvinte e, na medida em que esse texto possa ser decodificado e ressignificado, ele estará impulsionando uma resposta. Nesse processo de significação, os sentidos que atribuímos aos textos recebem uma carga ideológica proferida por quem emite e pela decodificação efetuada por seu interlocutor. De acordo com o autor de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1988, p. 95):

[...] Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Esta perspectiva ultrapassa uma visão mecanicista que concebe a língua como um sistema abstrato e normatizado e estabelece a compreensão da linguagem, relacionada às construções históricas e sociais do ser humano.

Ademais, a partir de Bakhtin é possível considerar que qualquer discurso é sempre dialógico, já que é tecido por diversas vozes. Entretanto, nem todo texto dá visibilidade às várias vozes presentes na sua construção. Nos textos polifônicos, o diálogo entre os discursos são vistos ou se explicitam. Já nos monofônicos, essas falas ou vozes são ocultadas,

dissimuladas, mascaradas; dando a impressão de que se trata de uma única voz, um único discurso.

Barros (1997, p. 35) sintetiza e esclarece estas noções e diferenciações entre dialogismo e polifonia, na perspectiva bakhtiniana. Assim, dialogismo seria “o princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo o discurso”, e polifonia seria utilizada para caracterizar o texto em que “o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos monofônicos que escondem os diálogos que o constituem”.

Nessa perspectiva, os discursos se constituem como monofônicos ou polifônicos. Os textos monofônicos criam a ilusão de que teriam sido feitos por um único autor, portanto ele está centrado na autoridade de quem emite. E já que os discursos autoritários se concentram em um único autor, sufocam as diversas vozes inevitavelmente presentes, escamoteiam os diálogos, e o discurso parece homogêneo. Já os discursos polifônicos – conscientemente e esteticamente construídos para explicitar todas as vozes implicadas na sua construção – seriam aqueles em que não há autoritarismo.

Bakhtin (1988, 1998, 2003, 2010) estabeleceu noções, conceitos e categorias de análise da linguagem com base em discursos artísticos, filosóficos, científicos e também cotidianos – não estabelecendo dicotomia entre o discurso escrito e a oralidade.

De acordo com ele, os discursos primários são espontâneos e se dão na esfera da comunicação transpessoal e cotidiana. Entretanto, os secundários são produzidos com base em sistemas culturais mais complexos, como a escrita feita em textos literários (seja prosa, poesia ou dramaturgia), reportagens, ensaios e artigos. Ou seja, cada categoria de produção, circulação e recepção de discursos constitui gêneros apropriados. Todo discurso requer uma escolha específica do uso dos significantes e significados, o que determina uma codificação singular da mensagem, que será inevitavelmente ressignificada pelo interlocutor.

Bakhtin, em sua trajetória, e a dos intelectuais que constituíram com ele o Círculo de Bakhtin, como ficou conhecido o grupo, concebeu a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo. E, de acordo com essa perspectiva, a linguagem existe em função do uso que os sujeitos da comunicação fazem dela em situações concretas, sejam prosaicas ou formais.

Um enunciado, então, sempre é modulado pelo “falante”, levando em consideração o contexto social, histórico, cultural e ideológico de seu interlocutor, para que se estabeleça o diálogo.

Nessa relação dialógica, os elementos verbais e os não-verbais influenciam de maneira equivalente e são determinantes na construção dos enunciados. A interação, por meio da linguagem, se dá num contexto em que todos participam em condição de igualdade, embora o autor russo considere que os interlocutores envolvidos ocupem espaços em que podem haver disputas e exercício do poder.

No entanto, aquele que enuncia escolhe uma rede de signos adequados para formular uma mensagem compreensível para os seus destinatários. Por outro lado, o seu interlocutor, como sujeito do processo, interpreta e tem uma atitude responsiva ao enunciado formulado, seja por meio de seus pensamentos, mesmo quando expressos em silêncio significativo, ou através de um novo enunciado.

A reflexão sobre a linguagem e suas infinitas potencialidades, feitas pelo pensador russo, contemplou o romance como objeto, particularmente a obra de Fiodor Dostoiévski (1821-1881). Avaliando a construção das personagens, as suas circunstâncias e o ponto de vista que elas representam nas tramas contidas em romances de Dostoiévsky, Bakhtin consolida a sua concepção de dialogismo, compreendendo que todos os discursos são inevitavelmente dialógicos e tecidos por diversas vozes, mas enfatizando que, em alguns textos, assim com em Dostoiévsky, a polifonia se evidencia pela própria condução da narrativa. Os textos explicitam as diversas vozes presentes em sua construção. (BARROS, 1997)

A pesquisa sobre a série de teleteatro *Em Cena Ação* utiliza das noções de *dialogismo* e *polifonia* a partir de Bakhtin, levando em consideração que a análise dar-se-á a partir de textos da dramaturgia, que foram adaptados e transpostos para a encenação audiovisual. O texto dramático é construído a partir do conflito entre personagens, antagônicos em sua posição na trama. A noção de *polifonia* possibilitará identificar as vozes que discursam nessas tramas e as divergências que evidenciam. Para isso, o estudo levará também em consideração a conceituação de gênero, estabelecida a partir do “translinguista” russo.

Ao evidenciar a importância dos sujeitos do ato comunicacional e a dos seus contextos históricos, sociais, culturais e ideológicos, Bakhtin estabeleceu um lastro conceitual que favorece a análise das formações discursivas dos meios de comunicação de massa tradicionais e, ainda, das novas mídias digitais e suas novas conformações, que possibilitam cada vez mais a interação entre os sujeitos implicados.

2.3 TELEVISÃO E CONVERGÊNCIA

Tanto o russo Bakhtin (1895-1975) quanto o brasileiro Paulo Freire (1921-1997) escreveram suas teorias em períodos históricos em que a tecnologia analógica regia os meios de comunicação. No entanto, suas teorias e pressupostos dão conta das necessidades de interação e diálogo que estão sendo pouco a pouco atendidas pelo desenvolvimento tecnológico e, por conseguinte, das linguagens.

Como se sabe, a convergência dos meios impulsiona a fusão e combinação de linguagens, o que permite a associação de recursos literários, visuais, sonoros e audiovisuais, simultaneamente, e isso traz inúmeras possibilidades para os processos educacionais, seja para a educação básica, seja para o ensino superior.

A noção de convergência, utilizada nesse trabalho, parte dos estudos deflagrados a partir do pesquisador Henry Jenkins (2008), que analisa o fluxo de conteúdo que perpassa múltiplos suportes e mercados midiáticos, considerando o comportamento migratório percebido no usuário, que oscila entre diversos canais. Jenkins desenvolve seus estudos a partir de três conceitos basilares: convergência, inteligência coletiva e cultura participativa. Inteligência coletiva refere-se, particularmente, a questões relacionadas com o mercado consumidor e às novas mídias; a ideia de cultura participativa, por sua vez, serve para caracterizar o usuário das mídias na contemporaneidade, cada vez com uma postura mais distante da passividade, atuando em um sistema que pode ser gerenciado de forma coletiva.

Já o termo convergência é tratado como parte de um novo processo cultural e que se relaciona com uma nova narrativa, multimidiática ou transmidiática, que é fruto do potencial dos novos suportes para a convivência de diversas linguagens. Nessa perspectiva, novas e antigas mídias passam a interagir de forma cada vez mais complexa. De acordo com Jenkins (2008, p. 44):

Consumidores estão aprendendo a utilizar as diferentes tecnologias para ter um controle mais completo sobre o fluxo da mídia e para interagir com outros consumidores. As promessas desse novo ambiente midiático provocam expectativas de um fluxo mais livre de ideias e conteúdos. Inspirados por esses ideais, os consumidores estão lutando pelo direito de participar mais plenamente de sua cultura.

Para Jenkins (2008), a circulação de conteúdos por meio diversos sistemas midiáticos, inclusive concorrentes entre si, se relaciona diretamente com a ativa participação dos consumidores ou usuários, embora seja possibilitada pelos avanços tecnológicos da era

digital, deve ser compreendida como uma transformação cultural, que revoluciona o papel do receptor.

As escolas e instituições universitárias podem se “empoderar” desse potencial participativo e dialógico, além de se valer da multimídia, potencialmente favorecida pelas novas tecnologias da comunicação. Os espaços educativos se multiplicam nas páginas da rede mundial de computadores, em suportes que asseguram a convergência de recursos. Todas essas aquisições vêm modificando as maneiras de fruição de produtos audiovisuais. E, indubitavelmente, a educação pode se valer de novas formas de tratar o seu conteúdo, que nos meios digitais podem utilizar, além da convergência midiática, da hipertextualidade, da possibilidade de construção de arquivos, da customização, da interatividade, dentre outros (PALACIOS, 2000).

É relevante sublinhar que a linguagem audiovisual em si já tem como característica a multimodalidade, já que combina gestos, palavras, sons, imagens etc. – em movimento. Ou seja, a linguagem audiovisual já impõe uma fruição complexa e é herdeira das diversas modalidades artísticas, tais como o teatro, a música, a literatura e as artes plásticas. Dessa forma, podemos considerar que o texto audiovisual traz vários modos de representação semiótica que se articulam para a produção de sentidos. Nessas produções, o texto verbal, hegemônico na educação, tem o mesmo valor que o texto imagético. As formas se entrelaçam e se tornam equivalentes em importância nos processos de construção e decodificação.

Sobre a multimodalidade, Kress e Van Leeuwen (1996, 2001) avaliam que a construção verbal é um dos modos de representação semiótica, e os modos de representação não-verbais podem estar ou não a serviço da linguagem verbal. No texto audiovisual, há uma construção e, posteriormente, leitura integral dos signos (imagéticos, verbais etc.), sem que necessariamente um modo de representação semiótica domine a construção ou decodificação por parte do espectador. Os elementos visuais de um texto audiovisual trazem em si uma mensagem estruturada, porém interrelacionada com as formas verbais que compõem a tessitura.

Dessa maneira, a partir da proposta de uma gramática visual, Kress e Van Leeuwen (1996, 2001) defendem a importância de um letramento visual, já que esse modo de comunicação visual é fundamental para o tráfego nas diversas redes de práticas sociais. Por esse caminho, “não ser ‘visualmente letrado’ começará a atrair sanções sociais. ‘Letramento

visual' começará a ser uma questão de sobrevivência, especialmente no ambiente de trabalho". (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 3)

Assim, o audiovisual aplicado à educação, para se valer dos recursos de representação da linguagem, favorecendo ao diálogo entre os agentes implicados no processo de ensino e de aprendizagem, deve estar atento às possibilidades multimodais, associadas à convergência dos suportes digitais. Enfim, as tecnologias digitais proporcionam novas formas de articulação entre as mídias, novas maneiras de disposição do conteúdo e possibilitam a interação.

Nesse sentido, a televisão que tem compromisso com instituições educativas não pode ser concebida com base apenas nos recursos que a televisão tradicional dispõe, precisa ter um projeto estético-pedagógico diferenciado e potente, levando em conta que as tecnologias e linguagens associadas nos suportes digitais, em relação aos meios de comunicação tradicionais (o rádio, a TV, o jornal impresso etc.), possibilitam que sujeitos em diferentes tempos e espaços possam interagir, construir conjuntamente conteúdos e divulgar conhecimentos, favorecendo, assim, a democratização do processo comunicativo.

A TV é um veículo de emissão com inúmeras dificuldades para a captação da reação da sua audiência e análise instantânea da recepção dos produtos veiculados. Isso se torna ainda mais evidente com o advento de meios interativos e a facilidade como recebem com agilidade a interferência do espectador, que é mais claramente agente do processo comunicativo e, potencialmente, produtor de mensagens. Com vistas a alcançar a proposição dialógica de Freire (1970, 1987) para a Educação, é importante reconhecer que novas configurações para a comunicação, diferente de uma lógica unívoca e monológica, podem interferir positivamente nos modelos da educação tradicional, que, em muitos casos, são pautados pela rigidez e pela falta de autonomia.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo. (FREIRE, 1970, p. 60)

Em se tratando dos meios de comunicação, a questão do diálogo entre os agentes implicados nos processos educacionais se torna mais complexa, já que no caminho da convergência é possível ultrapassar os limites estabelecidos a partir da Teoria da Informação, que tinha como suporte a tríade linear emissor-mensagem-receptor. Isso permite uma ruptura com modelos tradicionais de comunicação de massa que se pautam na unidirecionalidade, ou

seja, comunicação feita de um emissor para muitos receptores, e na massificação, como é o caso do rádio, do cinema, dos meios impressos e da televisão.

Com a associação e convergência de potencialidades desses meios, é possível que seja estabelecida uma lógica multidirecional, quando muitos emitem conteúdo para muitos, o que poderia propiciar o estabelecimento do diálogo entre os sujeitos da comunicação, possibilitando que ambos interfiram na mensagem (LIMA, 2001). A possibilidade da multidirecionalidade aproxima os recursos da comunicação aos princípios educacionais defendidos na proposta dialógica de Freire.

2.4 TELEVISÃO E A *EDUCAÇÃO PARA A SENSIBILIDADE*

Na perspectiva de uma educação dialógica, é preciso repensar a utilização do uso dos meios de comunicação social, especificamente da televisão, tanto do ponto de vista da relação emissor-receptor, quanto da forma de disposição e elaboração dos conteúdos.

O conteúdo da Televisão Educativa quando construído de maneira polifônica, conforme definição de Bakhtin, favorece ao diálogo entre o educando e o educador, entre as linguagens que compõem a sua construção e entre as diversas áreas do conhecimento, que fundamentam seu discurso. Dessa forma, não apresentará um discurso autoritário, centrado no autor (emissor). Todas as vozes implicadas nos questionamentos apresentados estarão presentes. Trata-se de uma televisão que assume o contraditório.

O desafio do audiovisual educativo é ainda proporcionar a *educação para a sensibilidade* (DUARTE JÚNIOR, 1991) e valorizar a dimensão estética dos processos de ensino e de aprendizagem. A escola corriqueiramente separa razão de emoção e privilegia a racionalidade. Entretanto, para fruir conteúdos multimodais, fazendo leituras complexas de textos verbais e não-verbais, é importante educar para a sensibilidade. Duarte Júnior (1991, p. 12) defende a educação através da arte ou a arte-educação:

[...] Arte-educação não significa o treino para alguém se tornar um artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes. Antes, quer significar uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas. Uma educação que permita a sensibilidade para o mundo que cerca cada um de nós.

De forma genérica, a associação entre educação e audiovisual vem sendo feita por três caminhos por parte de instituições da educação formal e não-formal no Brasil: o primeiro

caminho pode ser definido como *educação pelo audiovisual*, quando o conteúdo é construído para suprir demandas da Educação à Distância ou meta-presencial, nesse caso o audiovisual é sobretudo uma ferramenta que estabelece vínculos entre educadores, tutores, educandos e o conteúdo a ser transmitido; no segundo caminho, o educando agrega valores e conhecimentos ao experimentar os processos de construção de produtos de comunicação, incluindo a produção de vídeos – *educação a partir do audiovisual*, que vem sendo desenvolvida por meio de projetos de educação social, realizados, particularmente, por organizações não-governamentais. Alguns especialistas e realizadores das atividades feitas nessa ótica denominam essas vivências socioeducativas como educomunicação.

A USP desenvolve, por meio do Núcleo de Educação e Comunicação, estudos e experimentações fundamentados na lógica da educomunicação. Em sítio na internet, o Núcleo define brevemente essa perspectiva:

O conceito da educomunicação propõe, na verdade, a construção de ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos, nos espaços educativos, quebrando a hierarquia na distribuição do saber, justamente pelo reconhecimento de que todas as pessoas envolvidas no fluxo da informação são produtoras de cultura, independentemente de sua função operacional no ambiente escolar. Em resumo, a educomunicação tem como meta construir a cidadania, a partir do pressuposto básico do exercício do direito de todos à expressão e à comunicação.

Já o terceiro caminho para o encontro entre educação e audiovisual – *educação para o audiovisual* – requer leitura em profundidade, contextualização e experimentação, e, para tanto, se fundamenta nos princípios da arte-educação. Nessa derradeira perspectiva, a compreensão das linguagens artísticas presentes na construção gramatical do audiovisual é fundamental, e o processo é mais importante até que o produto. Entretanto, a consciência estética necessária para a plena realização dessa perspectiva metodológica, quando voltada para a construção de produções audiovisuais, acaba por assegurar o diálogo permanente entre forma e conteúdo.

A arte-educadora Ana Mae Barbosa (1998) propõe a experiência artística enquanto processo que implica o *fazer* (desenvolvimento do percurso criador, cultivado em oficinas de fazer artístico), o *apreciar* (desenvolvimento da competência de leitura e desfrute das próprias produções, das produções de outros e da natureza) e o *contextualizar/refletir* (desenvolvimento de teorias próprias a partir de interação com fontes informativas, informantes e outras pessoas que refletem sobre arte).

Esse processo permite que educadores e educandos implicados no processo possam ter uma visão das linguagens artísticas entrelaçadas, que permeiam a complexa linguagem audiovisual. Dessa forma, torna-se possível que a tevê possa experimentar, atuar com singularidade, evitando que haja uma reprodução acanhada dos modelos impostos pela televisão comercial e as suas maneiras de tratar o conhecimento, a informação e a reconstrução da realidade para o telespectador. De acordo com a proposta triangular de Barbosa (1998, p. 17), é muito importante, além da experimentação e contextualização, a leitura consciente de produtos referenciais:

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e a sua sintaxe através da arte [...].

Com essa exposição de elementos implicados no debate acerca do potencial educativo da televisão, fica clara a amplitude do problema. Para sintetizar, encontram-se relacionados à questão a relação entre emissores de conteúdo e seu público, possibilitada pelo meio televisivo tradicional; a forma de definição de conteúdos que sustentam os programas exibidos, ou seja, a relação destes com os currículos, como as leis da Educação, com as diversas áreas do conhecimento e matrizes culturais; a possibilidade da experimentação com a linguagem; e, ainda, os processos de construção dos produtos, isto é, as perspectivas metodológicas que norteiam a sua lógica de concepção e produção.

Para finalizar o capítulo, é possível estabelecer analogias entre o ponto de partida de Bakhtin e de Freire, particularmente na forma como compreendem a linguagem, já que os dois pensadores traduzem a existência humana a partir de um princípio dialógico e, por essa ótica, a possibilidade de interação entre sujeitos torna-se elemento que concebe não só a linguagem, como também a consciência.

A produção de sentidos se dá não apenas pela combinação de signos linguísticos, mas abrange as entonações, expressões faciais e corporais, os gestos, as imagens, e inclui até o silêncio. Dessa maneira, a interação entre sujeitos se dá na tradução, apreensão e ressignificação de conteúdos, de enunciados, na medida em que estes enunciados vinculam os agentes implicados no processo comunicativo. A comunicação, portanto, se dá a partir do movimento que se estabelece entre estes agentes, não sendo possível entender o diálogo de maneira estática.

Assim, nesse movimento é possível contemplar os conflitos, os antagonismos, os espaços de poder estabelecidos e a compreensão de que as vozes presentes numa movimentação dialógica representam discursos sociais, já que o indivíduo e as suas circunstâncias sociais são indissociáveis. O jogo de palavras, entonações, gestos e imagens resultam de um confronto ou encontro entre perspectivas similares, complementares ou antagônicas. As consciências que se comunicam representam um ponto de vista sociocultural, uma classe social, além da sua própria singularidade.

Lima (2001) estabelece conceitos acerca da interação e da interatividade: a interação como fruto do relacionamento entre agentes da comunicação, seja verbal, não-verbal, mediatizada ou não e da possibilidade da interlocução e produção de sentidos. A interação seria, nesse caminho, uma interatividade que produzisse a reciprocidade e a compreensão entre esses agentes. A interação produziria de fato transformações nas perspectivas desses interlocutores. Dessa maneira, interagir não é apenas receber informações ou emití-las, mas a participação numa dinâmica que não pode dispensar uma consciência dialógica.

Essa consciência precisa nortear a *práxis* educacional, que deveria evitar as relações autoritárias e monológicas, sobretudo se esse projeto pedagógico se realiza por meio de recursos da comunicação, tais como as televisões universitárias e educativas.

Com base no que foi exposto, reforça-se aqui a premissa de que, para assumir uma posição diante dos desafios da Educação, a televisão, como veículo e como linguagem, teria que optar por uma lógica de produção, acessibilidade e avaliação que lhe constituísse como polifônica, adotando os princípios arte-educativos para definir a concepção e desenvolvimento da sua grade de programação. Forma e conteúdo teriam que ser pensados sem dicotomia, e seus realizadores e espectadores exercitariam continuamente a avaliação dos signos e redes de sentidos expressos em imagens, sons, performances, palavras, ambientes, fontes e demais recursos. De acordo com Bakhtin (1998, p. 86):

[...] Todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico.

A polifonia aqui defendida, no sentido estabelecido a partir da obra de Bakhtin, revelaria na programação da Televisão Educativa, particularmente quando associadas a escolas e universidades, as diversas facetas e daria visibilidade às diversas vozes sociais que discursam.

3 EM CENA AÇÃO, TELETEATRO NA TV ANÍSIO TEIXEIRA

Conforme consta em documentos oficiais do Instituto Anísio Teixeira (IAT), a TV Anísio Teixeira foi erguida para produzir programas de televisão que desenvolvam conteúdos curriculares, numa perspectiva interdisciplinar. A sua veiculação seria articulada com a TVE – Bahia e, dessa forma, com a rede de tevês públicas do país.

De acordo com documento elaborado em 2008 – e adicionado de informações relativas à produção inicial, em 2010, que expõe o projeto estético, pedagógico e ético dessa tevê, além de definir a sua missão, finalidades e contornos, a TV Anísio Teixeira se constitui como:

[...] um instrumento para o desenvolvimento das principais linhas de ação do Instituto, centradas na formação de educadores, experimentação, inovação educacional e pesquisa. A grade de programação desta TV pública deve levar em conta as necessidades da comunidade escolar, colaborar para a formação inicial e continuada dos educadores e ser um instrumento para a expressão da diversidade artística e cultural do estado. A TV leva o nome do grande educador baiano, fonte de inspiração para o desenvolvimento da política de Educação dessa gestão e, assim, deve ser uma ponte de encontro entre os educadores e os movimentos sociais e deve estar conectada com a rede de tevês para fins públicos, que está sendo fomentada pelo Governo Federal. A TV será um veículo para a divulgação de valores artístico-culturais do estado da Bahia e poderá estabelecer vínculos entre o ensino superior e o ensino básico, além de veicular programas que auxiliem o conteúdo curricular da escola; trabalhar pela erradicação do analfabetismo, da exclusão digital e inter-relacionar conteúdos de diferentes disciplinas. A escola será o cenário principal dessa TV e os protagonistas, educadores e educandos. A experimentação e a pesquisa será a prática cotidiana da equipe que vai conduzir e executar o projeto. (BAHIA, 2008, 2010)

Afinada com as mais recentes diretrizes sobre televisão pública no Brasil, destacam-se aqui as finalidades dessa TV, em conformidade com o documento oficial. Finalidades estas que podem ser aplicadas, em grande medida, às necessidades das tevês Universitárias e demais emissoras educacionais e pedagógicas, no que se refere ao tratamento do conteúdo:

[...] Produzir e desenvolver projetos pedagógicos em linguagem audiovisual, voltados para a formação; oferecer mecanismos para fomentar o debate público acerca de temas de relevância para a comunidade escolar, municiando o professor de material didático audiovisual; desenvolver a consciência crítica do seu público-alvo, mediante a veiculação de programação educativa e pedagógica, artística, cultural, informativa, científica e promotora de cidadania; apoiar processos de inclusão social e socialização da produção de conhecimento; buscar excelência em conteúdos e linguagens e desenvolver formatos criativos e inovadores; estabelecer pontes entre o Ensino Superior e a Educação Básica, por meio da divulgação de pesquisas acadêmicas, experiências educacionais inovadoras e avanços científicos; atuar em prol da defesa dos direitos humanos e das diversidades; produzir campanhas publicitárias, de caráter educacional; interrelacionar formas de conhecimento e

conteúdos de diferentes disciplinas; auxiliar a divulgação de valores artístico-culturais; construir peças jornalísticas audiovisuais especializadas em educação, cultura e ciência. (BAHIA, 2008, 2010)

Os documentos oficiais que justificam e conduzem o projeto da TV Anísio Teixeira indicam que a sua lógica de produção será pautada por abordagens da arte-educação e que a *educação para a sensibilidade* será transversalmente contemplada em todas as produções. Ademais, essa emissora teria sempre uma equipe pedagógica em permanente processo de formação, dialogando com artistas, pesquisadores, comunicadores e técnicos.

As diretrizes estético-pedagógicas das séries devem ser definidas por uma equipe pedagógica multidisciplinar integrada por professores selecionados da Rede Estadual. A proposta tem como referência a TV Escola / MEC e a TV Paulo Freire, iniciativa da Secretaria da Educação do Paraná. Dessa forma, a grade de programação está comprometida com os Parâmetros Curriculares Nacionais, com as leis que regem a Educação e com o projeto político-pedagógico desenvolvido pelo IAT/SEC. Sua construção está pautada na perspectiva da arte-Educação. (BAHIA, 2008, 2010)

Assim, todas as séries, embora relacionadas a outros campos do conhecimento, foram pensadas para aguçar a sensibilidade artística do espectador. No entanto, dentre as séries algumas foram concebidas para interagir diretamente com a área de arte, como a série sobre música, *Identidades*, ou os interprogramas: “pílulas” que levam poemas para a sala de aula, na série *Poesia de Cada Dia*, ou apresentam micro cenas com palhaços em *Meu Avô, o Circo* ou, ainda, e a série de teleteatro *Em Cena Ação*.

A última busca levar literatura dramática e ficção audiovisual para o cotidiano da escola, por meio da adaptação e encenação da obra de um dramaturgo brasileiro. O produto híbrido parte de um sistema de signos oriundos do teatro e constitui um produto para televisão. Ademais, cada episódio vem acompanhado de uma reportagem especial, um guia para subsidiar atividades voltadas para a formação de professores.

A pesquisa em tela enfoca especificamente a série de teleteatro *Em Cena Ação*, que será analisada a partir de um dos seus episódios, *Os Infortúnios de Uma Criança*, texto original de Martins Pena e roteiro do escritor baiano Claudio Simões.

Dentre os cinco episódios da série, *Os Infortúnios de Uma Criança* foi escolhido para ser apresentado aos grupos focais pelo fato de os realizadores terem considerado que este atendeu às expectativas do projeto. E por ter sido bastante debatido e questionado no período de pré-produção.

A análise foi feita a partir dos comentários e avaliações de representantes do público-alvo da série, organizados em grupos focais: professores, estudantes de arte e arte-educadores. Foram colocadas no mesmo patamar de relevância a perspectiva dos realizadores (emissores), que estão implicados na concepção e desenvolvimento da série de teleteatro *Em Cena Ação*, com a dos integrantes dos grupos, receptores que foram reunidos para a efetivação dessa pesquisa.

Dessa forma, este capítulo traz um breve relato que delinea a lógica de produção da TV Anísio Teixeira, em 2010, com base em seu projeto estético-pedagógico (BAHIA, 2008, 2010), enfatizando os pressupostos que nortearam a produção da série de teleteatro *Em Cena Ação* e, particularmente, o episódio enfocado. A seção também disponibiliza dados sobre os emissores e os receptores para que, em seguida, seja estabelecida uma perspectiva dialógica na análise.

Dessa maneira, no quarto capítulos a análise do episódio *Os Infortúnios de uma Criança* será apresentada com base nos comentários e avaliações de integrantes dos grupos focais, confrontando-os com as intenções dos realizadores. A análise tem como lastro princípios e noções estabelecidos a partir da obra de Paulo Freire e de Bakhtin.

3.1 OS EMISSORES

A TV Anísio Teixeira, comprometida com a formação inicial e com a formação continuada de professores, contou com uma equipe pedagógica que foi selecionada da própria rede estadual, além de artistas, comunicadores e técnicos. Nessa proposta, os educadores seriam o ponto de partida e o ponto de chegada, e essa televisão se constituiria como um espaço educativo onde o professor seria o mestre e seria o estudante, simultaneamente. Para tanto, todas as produções da TV Anísio Teixeira – Temporada 2010 foram concebidas pelos caminhos da abordagem triangular da arte-educação, desenvolvida pela pesquisadora Ana Mae Barbosa (BAHIA, 2008, 2010).

Como foi dito no capítulo anterior, essa proposta triangular se sustenta em três eixos: *o fazer*, *o apreciar ou ler* e a *contextualização* de obras artísticas. Barbosa definiu cada eixo, em articulação entre si. E, nessa perspectiva, o eixo *fazer* parte da percepção, da capacidade de abstração e imaginação do educando. Dessa maneira, o *fazer* está conectado com as potencialidades para a leitura e a *contextualização* ou *reflexão* e, então, esse *fazer* artístico

não se restringirá a uma reprodução de modelos, mas se sustentará no desenvolvimento da compreensão e da criatividade.

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento (BARBOSA, 1996, p. 34).

Essa abordagem, mesmo considerando o *fazer* artístico como fundamental ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento artísticos, compreende a prática como resultantes do exercício de interpretação. Para fazer é imprescindível a leitura e contextualização da produção de outros e da sua própria:

A leitura da imagem, nesta proposta de ensino da arte, desenvolve as habilidades de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas no todo do trabalho. [...] Ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações, prazerosamente. (PILLAR; VIEIRA, 1992, p. 9)

Isso para caminhar em direção a uma proposta genuína, que também se beneficiaria da experiência e dos conhecimentos prévios dos educadores oriundos da rede estadual. Ainda mais que antes de integrarem a equipe pedagógica estavam esses educadores submersos em um agrupamento que se constitui, ao mesmo tempo, como público-alvo e fonte de informação, de onde se retroalimenta a TV em questão.

Entretanto, um processo de criação centrado na abordagem triangular, preconizada por Barbosa, permitiria que esses educadores da rede estadual pudessem – sistematicamente – entrar em contato com produtos referenciais e com elementos fundamentais da gramática do audiovisual, participando de seminários, palestras, debates, mesas-redondas que culminariam em oficinas, direcionados para a concepção e realização do projeto audiovisual. E isso sem perder de vista as necessidades e anseios do público-alvo.

A preparação tinha, ainda, a função de “evitar que a TV Anísio Teixeira buscasse simplesmente reproduzir estratégias da chamada TV comercial e as suas maneiras de tratar o conhecimento, a informação e a reconstrução da realidade para o telespectador” (BAHIA, 2008, 2010). Os processos formativos da arte-educação devem evitar a mera reprodução, conforme enfatiza Duarte Júnior (1991, p. 83):

É bastante comum, no interior de nossas escolas, o trabalho com a arte ser pautado nos programas de TV. Vai se montar uma pequena peça? Por que não decalcá-la na “novela das oito”? Vai se dançar? Por que não como as bailarinas que abrem aquele outro programa? E assim por diante... O resultado disso é o abandono de padrões regionais e pessoais de expressão. É o nivelamento cultural por baixo. É a imposição de uma forma de expressão importada, que pouco tem a ver com as paixões e os desejos de cada um. É como vestir uma roupa de gala dois números além do nosso: na ilusão de estarmos bem vestidos não percebemos o ridículo de nossa figura.

Com o intuito de rever os parâmetros da TV comercial, as produções da TV Anísio Teixeira resultaram de processos criativos compartilhados por educadores e, também, comunicadores, artistas e técnicos, que se incorporaram à equipe como consultores, professores dos professores ou como profissionais terceirizados. Conhecer os parâmetros hegemônicos da TV e as experimentações de iniciativas similares evitaria que a TV Anísio Teixeira fosse fruto apenas de um “surto” coletivo de criação. Além de “uma câmera na mão” e muitas ideias na cabeça, era preciso um olhar consciente para as produções que, inevitavelmente, estão impregnadas no nosso imaginário.

[...] Porque, de repente, o País viu-se invadido pelos padrões estéticos veiculados através da televisão, que partem quase que exclusivamente dos centros economicamente desenvolvidos. Se o acesso de grande parte da população a atividades culturais (cinemas, teatros, concertos, exposições, etc.) já era escasso, com a televisão (um meio mais barato de lazer) ele se tornou ínfimo. Assim é que a televisão, penetrando nos mais recônditos cantos da nação, afastou as pessoas das manifestações artísticas populares e regionais. Impôs-lhe conceitos de beleza que se chocavam com aqueles nascidos de suas vivências concretas. Abriu-se mão, então, das tradições culturais em favor do “moderno”. (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 82)

A busca era por uma perspectiva que articulasse os dispositivos mais apropriados à singularidade, em conformidade a uma abordagem que se constitui como uma alternativa às lógicas produtivas das televisões convencionais. Informações sobre esse processo criativo foram publicadas em informativos do próprio IAT e em documentos oficiais que fundamentaram a licitação de empresas executoras da proposta (BAHIA, 2008, 2010). Conforme consta no documento que expõe o projeto estético, ético e pedagógico da TV Anísio Teixeira:

Ainda sob o ponto de vista metodológico, no tocante às intenções de percurso, o projeto TV Anísio Teixeira estará perspectivado também pelas proposições do professor Carlos Petrovich, que defendem a dinâmica criativa do *caminhar* (disposição de se colocar em movimento, dispositivo de deslocamento, descentramento e multirreferencialização, fluxos de saída em busca de si e da alteridade, pesquisar-agir), do *encontrar* (localizar-se social, histórica e

subjetivamente, deparar-se consigo e com o outro, descobrir-se e/ou surpreender-se com a tradição, cultivar a inovação e a invenção) e *celebrar* (compartilhar resultados, dar visibilidade a caminhada, aos encontros e as produções resultantes do percurso, festejar comunitariamente). É importante ressaltar que o tecido entre essas diferentes abordagens não se faz *a priori*, mas que esta deva ser a tônica dos processos de construção e dos fluxos produtivos da TV Anísio Teixeira. (PETROVICH, 1991, apud BAHIA, 2008, 2010)

Essas formas de atuação se associam à premissa, explicitada também no documento oficial, de que as diversas linguagens artísticas são fundamentais na construção da gramática multimodal do audiovisual, e o educador, construtor do projeto estético-pedagógico dessa grade de programação, necessitaria ser empoderado de conhecimento, a partir da leitura e da experimentação, para conceber programas que pudessem se valer do potencial da televisão para a disseminação de saberes e para o encontro entre áreas do conhecimento diversas, conforme documentos oficiais que regem a Educação na Bahia e no Brasil, tais como os PCN.

Assim, como primeiros produtos dessa sequência de atividades formativas, que foram denominadas de I Curso de Introdução à Comunicação e ao Audiovisual¹, foi construída a grade de programação, que previu a produção de séries em diversos formatos, e foram realizados os programas-piloto das séries *Almanaque Viramundo* (revista eletrônica) e *Máquina de Democracia* (telejornal).

Envolvidos num processo arte-educativo de criação, para definir essa grade de programação, a equipe tomou como ponto de partida os gêneros que são costumeiramente definidos pelos próprios produtos televisivos, disponíveis no “cardápio” tanto da tevê comercial quanto das experiências de Televisão Educativa, sejam elas mantidas com recursos públicos ou não.

Programas referenciais da TV Cultura, TV Escola, Canal Futura, filmes, documentários com abordagens relacionadas a temas previstos nos PCN, além de programas

¹ Professores e consultores que conduziram as aulas e atividades do I Curso de Introdução à Comunicação e ao Audiovisual /2008. **Professores / Realizadores:** Ana Cláudia Cavalcante – Comunicação e Audiovisual; Ana Rosa Marques – Fundamentos do Audiovisual; Clarissa Braga – Legislação e Ética; Ceci Alves – Gramática do Audiovisual; Dayane Sena – Produção Cultural; Guilherme Maia – A Dimensão Sonora do Audiovisual; Iara Sydenstricker – Estrutura Tele-dramatúrgica; José Carlos Rêgo (Pinduca) – Arte-Educação e Audiovisual; Marcelo Praddo – Interpretação Cênica; Meire Moreno – A Performance Diante das Câmeras; Uelber Acácio Reis – Fundamentos do Jornalismo. **Consultores / Realizadores:** André Carvalho Marques / Amina Alakija / Arnold Hernández / Beto Laplane / César Mazzoni / Clarissa Santana da Costa / Daniela Novaes / Eugênio Afonso / Fábio Grisi / Gabriela Ramos de Almeida / Germano Mariniello / Luciana Queiroz / Luciano Azevedo / Mariana Hirsch / Micheli Rodrigues / Nancy Queiroz / Priscila Andreatta / Tanara Régis / Telma Chaves / Thiago Fernandes / Tiara Rubim / Wânia Dias / Wilson Militão / Zuarde Jr. **Palestrantes:** Emiliano José / Penildon Silva Filho / Pola Ribeiro.

desenvolvidos por emissoras Universitárias, TVE, TV Escola e TV Paulo Freire foram vistos, analisados, revistos. Por mais que a equipe fosse em direção a uma construção própria, existiam parâmetros e gêneros a serem levados em consideração.

Bakhtin, em seu texto *Os Gêneros do Discurso* (2003), ainda que subverta a noção rígida de gênero, considera que qualquer enunciado faz parte em alguma medida de sistemas de discursos pré-estabelecidos:

Se não existissem os gêneros do discurso e não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 302)

Os gêneros resultam em formas-padrão de um enunciado, que vão sendo definidas sócio-historicamente. O pensador russo considera que nos comunicamos, falamos e escrevemos utilizando gêneros do discurso. Até na conversa mais cotidiana, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Tais gêneros nos são oferecidos, de acordo com Bakhtin (2003), quase da mesma maneira com que apreendemos a língua materna, antes de termos uma compreensão de regras da gramática.

A palavra descontextualizada ou até uma oração possibilita uma decodificação abstrata e imprecisa. A oração, quando se torna um enunciado - em uma situação discursiva, passa a representar as intenções do “falante” ou emissor.

Entretanto, escolhemos as palavras e formulamos orações de acordo com as especificidades do gênero discursivo que está sendo utilizado no momento, isso porque o gênero é uma forma típica do enunciado. O enunciado, por essa ótica, pressupõe um ato de comunicação social, e é a unidade real do discurso.

Bakhtin considera também que o enunciado é resultante de uma “memória discursiva”, ou seja, repleta de enunciados que já foram proferidos em outras épocas e por outros, e em outras circunstâncias. Dessa forma, ao buscar atender à sua singularidade, a TV Anísio Teixeira não precisaria desconhecer os gêneros televisivos, mas fazer escolhas conscientes. Então, integrando essa grade de programação, que contempla os formatos de revistas eletrônicas, telejornais, programas de auditório, programas de debate, interprogramas, séries que se valem da linguagem publicitária, reportagens especiais, está também a série de teleteatro *Em Cena Ação*, objeto dessa análise.

Para realizar a série, além dos técnicos contratados por meio da empresa executora, era necessária a incorporação de artistas que contribuíssem com a sua experiência e conhecimento adquiridos na sua atuação em curtas, longas, comerciais e espetáculos de teatro, já que a televisão local praticamente não desenvolve programas ficcionais.

Escolher produzir uma ficção híbrida, produto audiovisual, mas com um sistema de signos regido pelo teatro, era um reconhecimento das potencialidades da equipe pedagógica multidisciplinar, que contava com dois professores licenciados em teatro e, ainda, com dois coordenadores que atuavam como arte-educadores e eram bacharéis em artes cênicas.

Mas, acima de tudo, tratava-se de um reconhecimento das apetências e competências do próprio Estado da Bahia com a sua Escola de Teatro, unidade da Universidade Federal, centro de ensino e pesquisa que foi concebido como uma universidade de arte & cultura, um “celeiro” para o país.

Os primeiros elencos da televisão brasileira vieram do rádio e do teatro. Ortiz (1991) considera que essas duas fontes acabam por se constituir em “polos de legitimidade cultural”. Entre 1951 e 1963 foram produzidos 1.890 teleteatros pela televisão brasileira, em um período em que as emissoras se permitiam experimentar.

Tanto o teatro quanto o teleteatro introduzem na televisão uma lógica que contrasta com o intuito puro e simples de divertimento ou maximização da audiência. Eles trazem junto às emissoras uma preocupação cultural e um prestígio que se fundamentava na consagração das obras clássicas [...]. (ORTIZ, 1991, p. 44)

Ademais, as políticas públicas em Educação vêm definindo as unidades escolares como pontos de cultura, numa perspectiva que permite o encontro entre (arte) educadores e artistas (BAHIA, 2008, 2010). Assim, a escola passa a ser vista como um espaço para a socialização de bens artísticos e culturais. Outrossim, “o professor e o professor de arte demandam formação continuada e a construção de material didático que possibilitem, através de estratégias lúdicas, a socialização de saberes e conhecimento”, explicita o projeto (BAHIA, 2008, 2010).

3.2 A SÉRIE *EM CENA AÇÃO*

A série em análise é composta por cinco episódios ficcionais e seis reportagens especiais, que funcionam como um guia para professores, particularmente para os professores

de arte. O conteúdo foi exibido e reprisado pela TVE – Bahia (IRDEB), e está disponível no sítio na internet do IAT / SEC.²

Conforme foi dito, um dos objetivos da série é difundir a obra de escritores da literatura dramática brasileira, além de proceder a uma experimentação estética que coloca em diálogo o sistema de construção de signos do teatro com os do audiovisual – cinema e televisão.

As peças da dramaturgia nacional escolhidas para a temporada, realizada em 2010 foram: *Cordel do Amor Sem Fim*, da escritora baiana Cláudia Barral; *Os Infortúnios de Uma Criança*, texto original de Martins Pena; *Se o Ascendente de Mamãe Fosse Aquário*, do dramaturgo baiano Luís Sérgio Ramos; *Bailei na Curva*, criação coletiva de realizadores do Rio Grande do Sul, com organização de Júlio Conte, e *Finalmente Shirley*, esquete da *Trilogia Shirley*, escrita pelo dramaturgo e roteirista Claudio Simões.

As reportagens especiais que acompanham a encenação desenvolvem seu conteúdo em três partes (blocos): processos de construção da obra (*making of*), no primeiro bloco; filiações estéticas e informações sobre o autor, no segundo bloco, e desenvolvimento de temas transversais suscitados pela obra, levando em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais e as necessidades regionais das escolas no terceiro e último. Artistas, professores e pesquisadores foram entrevistados nessas reportagens. E o material recebeu, ainda, a inserção de fotografias e trechos de filmes relacionados com as questões levantadas.

Figura 1 - Narcival Rubens, Nayara Homem, George Vladimir e Sandro Rangel em *Os Infortúnios de Uma Criança*



Foto: acervo da diretora de arte Anita Dominoni.

² Site onde podem ser vistos os programas da TV Anísio Teixeira – Temporada 2010: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/tv_anisio_teixeira>

Dessa forma, temos na reportagem especial que acompanha *Os Infortúnios de Uma Criança*³ o primeiro bloco contendo o processo de criação do elenco, que utilizou como base a *Commedia dell'Arte*; um segundo bloco que aborda a comédia e o seu legado para a dramaturgia e a teledramaturgia contemporâneas, e um terceiro bloco que discute – do ponto de vista histórico e sociocultural – qual é o lugar da criança na sociedade brasileira, questões relacionados com direitos humanos e geração, o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre outras questões relativas à infância.

Figura 2 - *Cordel do Amor Sem Fim*, direção de Alda Valéria e Alex Souzan, traz animações inspiradas em xilogravuras.



Foto: acervo da diretora de arte Anita Dominoni.

Em *Cordel do Amor Sem Fim*,⁴ o primeiro bloco destaca o processo de criação; o segundo fala sobre a relação entre a tradição do teatro e a ficção televisiva. E o terceiro bloco

³ Equipe de criação da série *Em Cena Ação*: Ana Cláudia Cavalcante, Claudio Simões, Teresa Costalima, José Carlos Rêgo (Pinduca) e Nildson Veloso. O projeto de encenação e a direção dos atores do episódio *Os Infortúnios de Uma Criança* são de Teresa Costalima e a direção audiovisual é de Alex Souzan. O roteiro é de Claudio Simões, com participação de Celso Jr.

⁴ O projeto de encenação e a direção dos atores de *Cordel do Amor Sem Fim* são de Alda Valéria. O roteiro é de Claudio Simões e a direção é de Alex Souzan. No elenco: Agnaldo Lopes, Cristina Dantas, Daniel Becker, Heloísa Jorge e Jussara Mathias.

aborda a Literatura de Cordel, por meio de entrevistas com artistas, professores de literatura e de língua portuguesa.

Figura 3 - Aícha Marques e George Vladimir, em *Bailei na Curva*



Foto: acervo da diretora de arte Anita Dominoni.

No episódio *Bailei na Curva*⁵ temos o primeiro bloco que trata do processo de encenação, um segundo bloco que fala sobre o teatro épico de Bertolt Brecht e um bloco dedicado à ditadura militar brasileira, já que o episódio tem como “pano de fundo” o período ditatorial, e a personagem central da trama foi torturada e morta, por conta da sua atuação política.

Se o Ascendente de Mamãe Fosse Aquário,⁶ por sua vez, além de tratar do processo de criação, no primeiro bloco; discorre, no segundo bloco, sobre as características do que veio a se chamar de Teatro do Absurdo. E no terceiro e último bloco, a reportagem fala da relação entre subjetividade humana com questões ambientais, buscando desenvolver tema suscitado pela própria obra dramaturgica.

⁵ *Bailei na Curva*, texto feito a partir do processo de criação coletiva dos atores Cláudia Accurso, Cláudio Cruz, Flávio Bicca, Hermes Mancilha, Júlio Conte, Lúcia Serpa, Márcia do Canto e Regina Goulart, do Rio Grande do Sul, com organização de Júlio Conte. Projeto de encenação e direção de Alex Souzan. Roteiro de Alex Souzan e Claudio Simões. Com: Aícha Marques, Cristina Dantas, Daniel Becker, Fabiana Milhas, George Vladimir, Igor Epifânio, Jussara Mathias, Nayara Homem, Sandro Rangel e Xanda Fontes, dentre outras participações especiais.

⁶ O projeto de encenação de *Se o Ascendente de Mamãe Fosse Aquário* é de Ana Cláudia Cavalcante e Teresa Costalima. O roteiro é de Claudio Simões, a direção de arte é de Anita Dominoni, a direção de fotografia de Lico Pimentel e a direção é de Alex Souzan. No elenco: Aícha Marques, Cristina Dantas, Evelyn Büchegger, Heloísa Jorge e Jeferson Oliveira.

Figura 4 - Aícha Marques, Heloísa Jorge Evelyn Büchegger no drama absurdo de *Se o Ascendente de Mamãe Fosse Aquário*



Foto: acervo da diretora de arte Anita Dominoni.

No episódio *Finalmente Shirley*,⁷ além de tratar dos processos de construção da peça audiovisual e da importância da arte-educação por meio do audiovisual, a reportagem desenvolve um conteúdo sobre o realismo-naturalismo.

E justamente *Os Infortúnios de Uma Criança* tornou-se uma das propostas mais debatidas, pois se tratava de uma comédia que colocava uma criança em uma circunstância desfavorável. O argumento traz as inquietações das personagens em uma noite de natal, todos querem ir a uma missa festiva e estão mobilizados pelos seus afetos e desejos, no entanto, uma criança é de forma hilária tratada como um estorvo, um empecilho. O bebê chora, chora muito e necessita de atenção e cuidados. A mãe (Rita), viúva, está às voltas com a aceitação do seu novo envolvimento com um sacristão (Manuel Igreja); a empregada (Madalena) é assediada pelo avô da criança (senhor Abel), deseja sair do emprego e casar-se com o seu namorado soldado (Pacífico). O avô e pai, patriarca, assedia a empregada e busca manter a sua posição na sociedade. O sacristão rouba vinho da missa para agradar o possível sogro e tenta encontrar a viúva às escondidas. O soldado preguiçoso vai encontrar a namorada e acaba

⁷ *Finalmente Shirley*, texto original e roteiro de Claudio Simões, com projeto de encenação e direção de Alex Souzan. Direção de arte de Anita Dominoni e direção de fotografia de Lico Pimentel. Com: Daniel Becker, George Vladimir, Jussara Mathias, Márcia Andrade, Nayara Homem, Sandro Rangel e Taís Alves.

ficando responsável pelo bebê naquela noite. A criança é de fato uma desafortunada diante das personagens, suas tramas e seus desejos.

Figura 5 - Márcia Andrade (à frente) é a grande mãe de *Finalmente Shirley*. Ao fundo, a atriz Thaís Alves faz uma participação especial

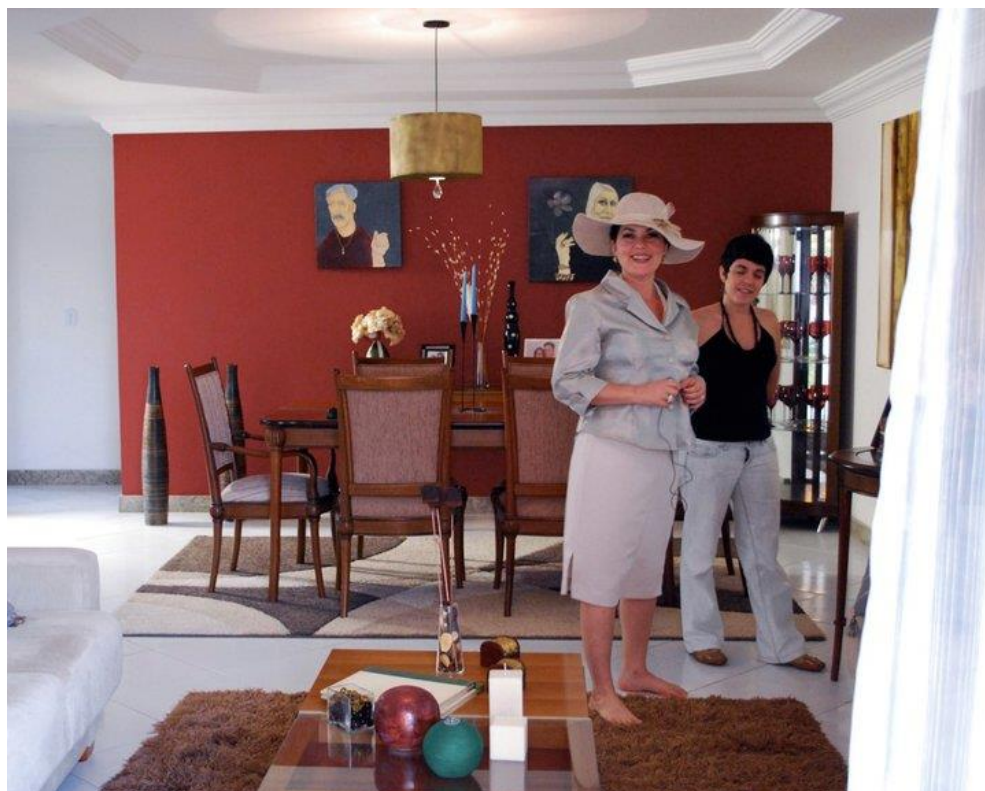


Foto: acervo da diretora de arte Anita Dominoni.

Com *Os Infortúnios de Uma Criança*, o projeto busca suprir o espaço para uma comédia clássica, já que a sequência concretiza um estudo que apresenta cinco estéticas diferenciadas: além dessa comédia, temos no repertório da série uma comédia com elementos absurdos, um texto que se inspira nas narrativas do cordel, uma montagem que utiliza estratégias brechtianas e um drama realista.

A interpretação dos atores de *Os Infortúnios de Uma Criança* associou as personagens a tipos fixos que se incorporaram à tradição do teatro a partir da *Commedia dell'Arte*⁸ italiana,

⁸ A *Commedia dell'Arte* é uma forma de teatro popular centrada no improviso, que teve início na Itália, no séc. XV. As apresentações eram feitas pelas ruas e praças públicas. Ao chegarem aos burgos, os grupos itinerantes faziam as suas apresentações em carroças ou em pequenos palcos. Os enredos não se sustentavam em textos escritos, mas em roteiros, “canovaccios”. No entanto, as personagens eram fixas, alguns atores viviam os mesmos papéis até a sua morte. A composição da maior parte das personagens era feita com

os atores também realizaram “laboratórios” que buscaram transpor para a expressão corporal a postura de animais. Temos, assim, a criada (Madalena) inspirada nos arlequins; o casal, composto pela viúva (Rita) e o sacristão (Manuel Igreja), que remete aos enamorados da tradição italiana; o soldado (Pacífico), covarde e preguiçoso, mas que se considera “um herói nacional”, o que remete ao Capitão Matamoros e um velho Pantaleão (Pantalonne), o senhor Abel.

As gravações foram feitas em dois ambientes cenográficos, construídos em um estúdio, utilizando elementos em três dimensões e outros bidimensionais, que embora caracterizem um quarto e uma sala do período histórico retratado, não buscam uma caracterização realista. Os figurinos partem da indumentária do século XIX, mas são estilizados. A composição concede um tom farsesco, que “distancia” o espectador e desfaz a ilusão, lembrando que se trata de teatro, ou melhor, de teleteatro.

O roteiro utiliza-se de *flashbacks* para narrar alguns fatos que ajudam à compreensão da circunstância dramática. Essas cenas trazem uma textura diferente das imagens do “presente”, e foram feitas em preto e branco. A linguagem utilizada nos diálogos foi atualizada e inserida de expressões e referências contemporâneas, como letras de músicas do cancionero popular.

O texto original de Martins Pena, escrito em 1846, tem como título *As Desgraças de uma Criança*. Porém, o roteirista sugeriu e a equipe de criação acatou: decidiram suavizar o título, já que a palavra “desgraça” tem inúmeras conotações no século XXI. Uma televisão ligada à secretaria da Educação poderia retratar uma criança em tão desgraçada circunstância?

Toda a proposta foi debatida levando em considerações as questões éticas, estéticas e pedagógicas. Conforme foi dito, os temas transversais suscitados pela encenação foram transformados em tópicos e transpostos para a pauta da reportagem que acompanha o episódio: o processo de encenação; a tradição da comédia e o lugar da infância na sociedade brasileira.

E os debates foram intensos. Uma peça como essa deveria ser exibida por uma Televisão Educativa voltada para as escolas? Isso tornaria a situação da criança ou da infância exposta de forma ridícula e desprezível? A comédia é um gênero que interessa à

máscaras. Dentre as personagens fixas destacam-se: Arlequin, Brighela, Dottore, Pantalonne, o Capitão Matamoros e o casal de enamorados. (ARAÚJO, 1991)

Educação? Ou a Educação exige abordagens mais “sérias”? Esse material interessa a uma Televisão Educativa, que se sustenta em um projeto pedagógico?

Por outro lado, e como são as circunstâncias das crianças e adolescentes na sociedade brasileira na atualidade? Seriam elas as prioridades da sociedade atual? E a situação da mãe e da empregada, das mulheres em cena? Elas teriam mais autonomia do que as que são retratadas nessa comédia de costumes do século XIX?

Não só a questão da comédia ou o tratamento dado à infância ou às mulheres inquietaram a equipe pedagógica, mas, ao selecionar obras e autores, os educadores se depararam com diversas outras questões: essa televisão poderia realizar um teleteatro partindo de um texto do controverso Nelson Rodrigues?

A peça *Anjo Negro* (1948), por exemplo, atenderia a temas transversais que muito interessam à escola, ainda mais quando se trata da rede pública da Bahia, relacionados a questões étnico-raciais? Essa peça insultaria a comunidade escolar, estudantes, pais, professores e funcionários, grande parte afrodescendentes, ou estaria abordando a questão da introjeção do racismo?

De que maneira a adaptação de textos escritos para o teatro acrescenta ao projeto de uma televisão pública e não só educativa, mas pedagógica? Quais os limites entre entretenimento e educação numa televisão pública? Bucci (2007) disse em seu artigo polêmico *A TV pública não faz, não deveria dizer que faz e, pensando bem, deveria declarar abertamente que não faz entretenimento*:

O entretenimento, esse pujante ramo do comércio, não tem nada a ver com a comunicação de caráter público. Distinguir uma coisa da outra, em tons mais explícitos ajudaria a iluminar a razão que leva a democracia a precisar da comunicação não-comercial. Essa razão repousa na diferença, não na semelhança: a democracia precisa da comunicação não-comercial, em rádio e televisão, exatamente para tê-la como um contrapeso em relação à mídia privada. Os dirigentes das TVs Públicas não acordaram para a urgência do tema. Com isso, a TV pública demora a acordar para a sua razão de ser.

Para sustentar a afirmação, título do seu artigo, Bucci (2007) se aprofunda nas raízes etimológicas da palavra entretenimento. E define o entretenimento como algo que deveria ficar fora das televisões públicas, ainda mais quando educativas.

O significado do termo ‘entretenimento’ é chave para que essa distinção se faça com a profundidade necessária. Ele não é um substantivo desprovido de carga ideológica, ainda que pareça uma palavra neutra. Ele surgiu tardiamente. O dicionário

etimológico de Antenor Nascentes, de 1932, diz que a palavra vem do espanhol, ‘entretenimento’, cujos primeiros registros datam do século XVI. O verbo entreter, originado do latim, ‘intertener’ (‘inter’ quer dizer ‘entre’; ‘tener’ quer dizer ‘ter’), significa deter, distrair, enganar. No senso comum, ‘entretenimento’ é entendido, até hoje, como aquilo que ocorre no tempo de lazer – que não pertence ao tempo do trabalho –, nas horas vagas, no passatempo, no intervalo entre duas atividades ditas sérias.

Sendo assim, o teleteatro, a comédia e as abordagens irreverentes que emergem dos textos do drama interessam a essa Televisão Educativa e pedagógica? A função da comédia seria o entretenimento? A reflexão de Bucci (2007) sobre o entretenimento e sobre uma indústria voltada para ele é bastante pertinente, e lança uma pedra na superfície aparentemente tranquila dos que produzem conteúdo para o grande segmento do campo público de televisão, que é a TV Educativa.

No entanto, ao excluir essa noção de “entretenimento”, Bucci (2007) sem dúvida não está propondo que seja feita uma televisão enfadonha ou desconhecadora de seus recursos e potencial. Mas, pelo contrário, trata-se de conceber uma televisão ciente de suas fontes, objetivos e potencial. E, além disso, o teatro ou a comédia não são meras fontes de entretenimento, embora a televisão comercial e o cinema utilizem-nos como fonte inesgotável. De acordo com pesquisa de Cleise Mendes (2008, p. 18) sobre a comédia: [...] “É no repertório de antigos procedimentos da tradição dramática e teatral da comédia que a televisão e o cinema vão hoje buscar recursos para o entretenimento do seu público”.

A indústria do entretenimento reconhece essa fonte e a utiliza de acordo com os seus objetivos mercadológicos. Uma TV Educativa pode recorrer à mesma fonte e trazer à tona produtos singulares e produzidos em atendimento às demandas de seu público-alvo. Ademais, o drama não está circunscrito aos limites do palco, embora a produção e a experimentação com a ficção dramática na televisão e no cinema estejam fora do alcance de muitos, e a produção esteja concentrada no sudeste do país.

Há um século foi rompido o casamento monogâmico entre o drama e o palco, pelas íntimas relações que a prática dramatúrgica mantém com o rádio, o cinema e a televisão; há décadas proliferam cursos formando turmas de autores e roteiristas, dos quais parte considerável tem pouca ou nenhuma relação com a arte teatral. (MENDES, 2008, p. 20)

Não só os professores e pais, mas principalmente crianças, adolescentes e jovens consomem cotidianamente produtos que têm a sua construção sustentada na estrutura da tradição dramática e teatral, em quadrinhos, videogames, filmes, novelas, séries, desenhos

animados, etc. Será que a Educação poderia se omitir e não possibilitar leituras, releituras, reflexões acerca desses produtos e não se tornar emissora de conteúdo?

Essas e muitas outras questões foram pautadas nesse processo de criação. E algumas das questões que nortearam os processos produtivos e criativos da série *Em Cena Ação* foram reformuladas e indagadas aos integrantes dos grupos focais, que contribuíram com essa investigação.

3.3 JORNALISMO COMO *FORMA DE CONHECIMENTO*

As reportagens especiais, que acompanham o produto ficcional da série *Em Cena Ação*, foram elaboradas, tendo como suporte as teorias do jornalismo como forma de conhecimento (MEDITISH 1997; PARK, 1940). Park (1940) trata o conhecimento como um elemento fundamental da vida humana e admite a existência de várias espécies de conhecimento, buscando as especificidades do jornalismo e das suas práticas.

Entretanto a intenção aqui não é a de adentrar em uma discussão profunda sobre epistemologia e filosofia, mas apresentar as especificidades do produto em análise, que ao recorrer aos recursos do jornalismo, busca levar conhecimento e reproduzir conteúdos de interesses dos seus espectadores.

O Jornalismo não apenas reproduz o conhecimento que ele próprio produz, reproduz também o conhecimento produzido por outras instituições sociais. A hipótese de que ocorra uma reprodução do conhecimento, mais complexa do que a sua simples transmissão, ajuda a entender melhor o papel do Jornalismo no processo de cognição social. (MEDITISCH, 1997)

Considera-se, portanto, relevante registrar que no processo de construção de pautas, realização de entrevistas, escolhas de *inserts* (filmes e fotografias) havia uma postura que, de antemão, associava aos processos da comunicação questões referentes a procedimentos pedagógicos. O desafio consistia em se valer das fontes orais, eletrônicas e bibliográficas que sustentavam as pautas para produção de um material pedagógico, que estivesse afinado com o projeto político-pedagógico voltado para a formação dos professores.

Para Meditisch (1997), considerar o jornalismo como forma de conhecimento significa também que há uma exigência maior no que se refere à formação de jornalistas, “que deixam de ser meros comunicadores para se transformarem em produtores e reprodutores de

conhecimento”. Ao se pronunciar sobre essa perspectiva, Meditsch valida uma postura cultural sobre essa produção, no sentido dos Estudos Culturais, no qual associamos autores referenciais para a investigação em curso, tais como Freire, Hall, Canclini dentre outros.

As epistemologias críticas, que nas últimas décadas têm se dedicado a desmistificar o preceito positivista da infalibilidade da Ciência, e a demonstrar o caráter cultural e histórico de toda a forma de conhecimento, contribuíram para destruir o ideal de uma verdade única e obrigatória, e principalmente para estabelecer os limites lógicos de qualquer reivindicação de objetividade. Ao relativizarem as verdades científicas, estas correntes críticas permitiram também a aceitação de outras verdades como eventualmente válidas e relativas, de acordo com os seus pressupostos e objetivos. (MEDITSCH, 1997)

Meditsch relaciona, ainda, a contribuição de Bakhtin para a consolidação dessa perspectiva sobre o conteúdo jornalístico. Para ele, os estudos sobre os diferentes gêneros do discurso feitos pelo pensador russo “vão abordar a realidade de diferentes maneiras, definindo verdades diversas, cada uma pertinente a um objetivo ou a uma situação. Os argumentos validados num campo do saber poderão ser considerados absurdos em outro”. (MEDITSCH, 1997)

No caso de *Os Infortúnios de Uma Criança*, os emissores pautaram a reportagem especial⁹ em cima de três eixos: processos de criação do episódio, a tradição da comédia e o lugar da infância na sociedade brasileira. E, conforme foi dito, cada um desses eixos foram desenvolvidos em blocos. As fontes orais foram atores e realizadores da série (Sandro Rangel, Teresa Costalima, Claudio Simões, Alex Souzan e Anita Dominoni), no que se refere ao processo de criação; os pesquisadores Cleise Mendes, Armindo Bião e Teresa Costalima para falar sobre a comédia e sobre o legado da *Commedia dell’Arte*. Além de José Carlos Rêgo (Pinduca) e Cesare de Florio La Rocca, um dos idealizadores do Projeto Axé, para falar sobre o lugar da infância na sociedade brasileira e o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Além disso foram utilizadas cenas dos filmes *O Auto da Compadecida* (Direção de Guel Arraes, 2000); *Lisbela e O Prisioneiro* (Direção de Guel Arraes, 2003), *O Grande Ditador* (Charles Chaplin, 1940), *A Grande Família – O Filme* (Maurício Farias, 2007) e *A Viagem do Capitão Tornado* (Ettore Scola, 1990), como conteúdo audiovisual relacionado ao depoimento das fontes que falaram sobre a tradição da comédia. No bloco que abordou o

⁹ O conteúdo das reportagens especiais foi desenvolvido por Luciana Comin e Ana Cláudia Cavalcante, com direção de Luciano Azevedo e Adônis Cardoso.

lugar da criança na sociedade brasileira, utilizou-se de imagens dos filmes *Ônibus 174* (Documentário, José Padilha, 2002), *Crianças Invisíveis – Bilu e João* (Kátia Lund, 2005) e *Ser e Ter* (Nicolas Philibert, 2002).

Os integrantes dos quatro grupos focais que estiveram reunidos com o intuito de avaliar o episódio *Os Infortúnios de Uma Criança* também avaliaram a reportagem especial que acompanha a encenação e foram estimulados a discorrer sobre os temas escolhidos, fontes orais, *inserts* e abordagem.

3.4 RECEPTORES ORGANIZADOS EM GRUPOS FOCAIS

O episódio *Os Infortúnios de Uma Criança* foi exibido ao todo para 33 (trinta e três) pessoas, receptores selecionados para analisar as potencialidades do produto, distribuídos em 4 (quatro) grupos: dois grupos de educadores e dois grupos de estudantes de arte. Para viabilizar a investigação proposta, a técnica utilizada para a coleta de dados qualitativos foi a de grupo focal. (VEIGA; GONDIM, 2001)

Figura 6 - A atriz Heloísa Jorge interpreta Madalena, a empregada de *Os Infortúnios de Uma Criança*. A construção da personagem teve como base os “Arlequins” da *Commedia dell’Arte*



Foto: acervo da diretora de arte Anita Dominoni.

Participaram dos grupos constituídos para a presente pesquisa 9 (nove) professores de arte das diversas linguagens, que cursaram licenciatura e atuam na rede pública; 3 (três)

pedagogos e 1 (um) psicólogo, que atuam no ensino de arte na rede pública; 5 (cinco) educadores, especialistas em tecnologias educacionais, que atuam na rede estadual de educação; 7 (sete) estudantes de teatro, que fazem educação profissional direcionada para a Formação do Ator; 1 (um) estudante de música (licenciatura); 1 (um) estudante de música (bacharelado) e 6 (seis) estudantes de artes (bacharelado interdisciplinar). Dessa forma, temos uma análise subjetiva do conteúdo audiovisual do episódio por representantes do seu público-alvo. Ou seja, temos dados qualitativos em que o sujeito se implica na análise. Trata-se de uma técnica que possibilita a compreensão das percepções, posturas e representações sociais expressas pelos indivíduos em grupo. Conforme Gondim (2003):

O ponto de partida para se levar a termo um projeto de pesquisa que esteja apoiado no uso de grupos focais é a clareza de propósito. As decisões metodológicas dependem dos objetivos traçados. Isto irá influenciar na composição dos grupos, no número de elementos, na homogeneidade ou heterogeneidade dos participantes (cultura, idade, gênero, status social etc.), no recurso tecnológico empregado (face-a-face ou mediados por tecnologias de informação), na decisão dos locais de realização (naturais, contexto onde ocorre, ou artificiais, realizados em laboratórios), nas características que o moderador venha a assumir (diretividade ou não-diretividade) e no tipo de análise dos resultados (de processos e de conteúdo: oposições, convergências, temas centrais de argumentação intra e intergrupala, análises de discurso, linguísticas etc.).

A técnica definida se mostrou satisfatória para a pesquisa, pois permitiu que seja estabelecido um confronto de perspectivas entre realizadores e representantes do público-alvo, sob a ótica dialógica de Bakhtin. De um lado, temos a intenção dos realizadores (os emissores) da série, de acordo com documentos oficiais, e do outro, considerações e ressignificações do conteúdo audiovisual por parte de receptores desse mesmo produto, organizados em grupos.

A forma de coletar os dados qualitativos permitiu identificar percepções, registrar considerações e implicar os professores e os estudantes participantes dos grupos nessa avaliação. De acordo com pesquisadores, a técnica para coleta de dados qualitativos a partir de grupos focais pode ser definida como:

[...] Uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico. (CRUZ NETO et al., 2001, p. 9)

Dessa maneira, para coletar as avaliações e comentários de professores e estudantes de arte, a estruturação de cada sessão aconteceu da seguinte maneira: no primeiro momento foram feitas as apresentações de todos os participantes, para que, em seguida, fosse lido e assinado um termo de consentimento do uso dos comentários e observações feitos. Depois, foi exibido o episódio ficcional *Os Infortúnios de Uma Criança* e, então, estabeleceu-se um diálogo analítico sobre o conteúdo audiovisual exposto entre os participantes do encontro.

Posteriormente, a reportagem especial, que acompanha a ficção, foi exibida para que fosse possível avaliar em que medida a reportagem altera a percepção e fruição da obra, já que a reportagem traz artistas, professores e pesquisadores, fontes orais, que falam do processo de criação do episódio, suas filiações estéticas e que, ainda, escolhe temas transversais suscitados a partir da obra. No caso, da reportagem relacionada a *Os Infortúnios de uma Criança*, a reportagem fala sobre o processo de criação do episódio, a tradição da comédia e o lugar da infância na sociedade brasileira.

Os comentários foram gravados e digitalizados simultaneamente por uma colaboradora-ouvinte,¹⁰ considerando que a utilização de filmagens poderia suprimir, de forma comprometedor, a espontaneidade do grupo. Destaca-se que a sinergia e espontaneidade entre os participantes são fundamentais para o êxito de cada um dos encontros, que contou, ainda, com a atuação da pesquisadora na função de moderadora, em conformidade com a literatura acerca da técnica utilizada:

É importante ressaltar que o grupo focal visa à geração de idéias e opiniões espontâneas, sendo extremamente importante a participação de todos, porém sem coação. O moderador deve promover a discussão entre os participantes, sem perguntar diretamente a cada um deles, isto é, sem que a reunião pareça uma série de entrevistas individuais. O papel do moderador é muito mais passivo do que o de um entrevistador. Diferentemente de outras técnicas de reunião, seu objetivo é a sinergia entre as pessoas e não o consenso. Quanto mais idéias surgirem, melhor. (DIAS, 2003)

A pesquisadora, como moderadora, buscou atuar como facilitadora do processo de discussão, buscando registrar a opinião expressa pelo grupo, mesmo quando o agrupamento apresentava divergências. Além disso, buscou contemplar os tópicos relevantes para a pesquisa. Para isso procurou esclarecer os objetivos no início da dinâmica e seguiu a um roteiro, sem, no entanto enrijecer o processo.

¹⁰ A professora Norma Matos, mestranda do PPGEISU – UFBA, acompanhou os debates e fez a transcrição das falas durante a realização dos grupos focais.

Ao final da etapa de debates espontâneos, os participantes foram convidados a analisar, particularmente, as potencialidades pedagógicas e os elementos artísticos expressos na obra, como itens de interesse da investigação, contemplando o episódio ficcional e, em seguida, a reportagem especial. A estrutura proposta pelo roteiro será utilizada em forma de itens no momento de exposição dos principais resultados da investigação.

As questões propostas avaliam o potencial do conteúdo audiovisual da série, como instrumento complementar na formação de professores e artistas, e como material didático a ser utilizado em sala de aula. Seguiu-se uma avaliação da encenação e dos elementos utilizados nos cenários, figurinos, adereços, interpretação dos atores, animações e trilha sonora.

O grupo focal 01 reuniu-se no Centro Municipal de Arte-Educação e Cultura Mário Gusmão, que integra o sistema de Educação pública da cidade de Salvador. Os 12 (doze) educadores participantes dão suporte à rede municipal a escolas no que se refere à Arte-educação.

O grupo focal 02 reuniu – no Sitorne Estúdio de Artes – uma turma composta por 9 (nove) estudantes que fazem Educação Profissional em artes cênicas, tendo como foco a formação do ator. Dois dos participantes, simultaneamente ao curso técnico-profissional, cursam graduações na área de música e um deles na área de comunicação social.

O grupo focal 03 agregou 6 (seis) estudantes que fazem Bacharelado Interdisciplinar em Artes, e o encontro foi realizado no pavilhão de aulas da Universidade Federal da Bahia, em Ondina.

Finalmente, o grupo focal 04 foi realizado em um dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), ligado ao projeto de formação de professores da rede estadual da Educação. O NTE 01, sede desse encontro, está articulado com a política de difusão de tecnologias e linguagens da comunicação no cotidiano das escolas. Nesse grupo, 6 (seis) educadores especialistas em tecnologias educacionais estiveram reunidos.

A perspectiva dos receptores sobre o produto educativo *Os Infortúnios de uma Criança*, integrante da série *Em Cena Ação*, atualiza o olhar sobre a proposta e possibilita um diálogo entre emissores e receptores. Os grupos analisaram aspectos pedagógicos e artísticos do episódio, bem como avaliaram a reportagem especial, suas fontes, *inserts* e temas transversais que foram desenvolvidos.

4 OS INFORTÚNIOS DE UMA CRIANÇA: EFEITOS E POTENCIALIDADES

O significado que o ser humano concede à sua existência provém de sua capacidade de sentir, de ser afetado pela sua experiência e, simultaneamente, de gerar conhecimento a partir dela. Assim, “o mundo humano tem na linguagem o seu instrumento básico de ordenação e significação” (DUARTE JÚNIOR, 1991, p.25). A linguagem é uma conquista social que envolve indivíduos em comunidades.

A antiga e ultrapassada separação entre razão e emoção gera uma visão dicotômica das nossas experimentações. É possível ser tocado por um produto artístico somente pelas emoções por ele provocadas, sem que haja um ato de cognição dos elementos estéticos e éticos expressos? Ou o contrário, fazer uma leitura analítica de uma obra de arte, prescindindo de qualquer afetação sensorial? Essas questões inquietaram emissores e receptores do episódio em análise.

Nos espaços – formalmente – educativos algumas atividades são muitas vezes relegadas apenas ao espaço da racionalidade, e outras atividades e disciplinas, como as relacionadas às artes, tornam-se o lugar da espontaneidade, da livre expressão que se desvirtua até em total descompromisso com programas, objetivos, metas, finalidades, etc.

Há locais e atividades onde devemos ser “racionais” apenas, deixando de lado as emoções. Já em outros, podemos sentir e manifestar dor, prazer, amor, alegrias, tristezas etc. Estamos divididos e compartimentados em um mundo altamente especializado e, se quisermos alcançar o “sucesso”, devemos manter essa compartimentação. Por isso nossas escolas iniciam-nos, desde cedo, na técnica do esquitejamento mental. Ali devemos ser apenas um homem pensante. As emoções devem ficar fora das quatro paredes das salas de aula a fim de não atrapalhar o nosso desenvolvimento intelectual. (DUARTE JÚNIOR, 1991, p.11)

Quando se vai ao cinema, ao teatro, ao parque, à praia, está-se liberto da obrigação de “aprender” ou de “ensinar”. Abre-se a porta para a fruição e para a “graça”. Graça aqui no sentido de acessar algo que virá sem ônus, sem esforço. Sentimos e racionalizamos sem ter que “bater ponto” ou sem ter que depois fazer uma avaliação que verifique o êxito da experiência. E como as instituições de educação acolhe o riso como efeito de uma atividade?

O riso, e não necessariamente a comédia, tem sido objeto de estudo em pesquisas nas áreas de saúde, filosofia, antropologia, etc. Também há um reconhecimento do riso como elemento terapêutico, e discute-se e problematiza-se a presença ou a ausência do riso nos currículos escolares.

Porém, parece que rir nem sempre é um bom remédio, já que a sala de aula também vem sendo o local de onde se ridiculariza o gordo, o lento, o negro, a loura, o baixo demais, o magro “palito”, o alto demais, o afeminado, a masculinizada, tudo que for diferente e todos aqueles que destoam de um padrão que foi construído socialmente. Padrão que se impõe e que vem sendo reproduzido, inclusive pelo humor televisivo.

Programas como “Zorra Total” (TV Globo) mergulham na tradição do teatro, abusam de efeitos cômicos e reproduzem inúmeros estereótipos. Embora não estejamos aqui querendo misturar e confundir os “universos da comédia com a comicidade cotidiana”, já que a comédia é fruto de “uma construção *poética*, regida por determinadas intenções e ambicionando provocar determinadas reações”, conforme destaca Mendes (2008, p.21).

Rêgo confronta perspectivas de Bérqson (1987) e Bakhtin para falar sobre a presença do riso nas escolas, considerando que existe um *riso de*, quando rimos diante de algo ou alguém que é tratado como ridículo e que não é aceito pelos valores e parâmetros hegemônicos do “belo, bom e útil”. De acordo com ele, essa perspectiva se afina com a abordagem de Bérqson. Desse riso, o cotidiano da escola está repleto. De forma que tem sido até combatido em políticas *anti-bullying*. Rêgo define o *riso com*, com base em pressupostos de Bakhtin, e considera que esse riso-comunhão é imprescindível para a Educação:

Creio que é do *riso com* que nossas escolas andam carentes, o riso que celebra e pelo qual comungamos a alegria de sermos humanos, portanto falíveis, mortais e transfiguráveis. O riso aqui reivindicado para o currículo é afinado com o riso baktiniano, aquele no qual os que riem se incluem, se implicam no rir, é o riso festivo (de transbordamento e de excessos), carnalizante (porque encarna outras ordens valorativas), a um só tempo exagerado e hipertrofiado, degradante e materializante, corporal e espirituoso, capaz da articulação de elementos heterogêneos, transfigurando-os. Em tempo, parafraseando Nietzsche (1991) em seu Zaratrusta: E que seja tido por nós educadores como falso todo currículo que não acolha uma gargalhada. (RÊGO, 2008)

Ao pender para a perspectiva de Bakhtin, em oposição à de Bérqson, Rêgo (2008) opta por não dissociar razão de emoção, em sua análise, e por considerar que os espaços da educação são espaços de legitimação ou não de formas culturais. Ademais, para Bérqson “o maior inimigo do riso é a emoção” (1987). E o que a perspectiva de Rêgo defende é justamente a de que escolas e universidades reconheçam que a emoção é imprescindível à cognição. Só é possível conhecer aquilo que causa afeto.

Mendes (1995) ressalta que embora o riso esteja sendo investigado de forma multidisciplinar e que essas pesquisas acabem por beneficiar os estudos relativos à comédia, o

riso é um dos efeitos possíveis e até programáveis no processo de fruição de produtos artísticos. Então, nesse caso, o riso é um efeito e não a causa.

Os educadores e estudantes, organizados em grupos focais, analisaram aspectos didático-pedagógicos e artísticos referentes ao episódio de teleteatro e à reportagem especial que lhe acompanha. Dentre os elementos analisados pelos receptores e, também, fonte de inquietação dos emissores foi o gênero a que se filia o texto original que serviu de base para o roteiro de *Os Infortúnios de Uma Criança*.

4.1 SOBRE A COMÉDIA: ORIGEM E POSSÍVEIS EFEITOS

A exposição que se segue visa compartilhar elementos acerca do gênero e do texto original que sustenta o produto televisivo em análise, *Os Infortúnios de Uma Criança*, até porque, refletindo sobre os aspectos éticos e filosóficos da montagem, percebe-se que na peça as personagens são mentirosas, dissimuladas, hipócritas, fingidas, negligentes, interesseiras, preguiçosas e movidas pelos seus desejos. Entretanto, é por meio dessa “corja” que o escritor Martins Pena coloca em cena o seu ponto de vista sobre a cidade carioca do século XIX e expõe de forma hilária os seus valores costumes, extraindo humor e reflexão a partir das circunstâncias encenadas.

Dessa forma, quando tratamos da necessidade da leitura-apreciação-produção de produtos que utilizem dos elementos da comédia como gênero dramático - pelas emissoras Educativas - está-se buscando não só o riso, que é bem-vindo, quando provoca essa comunhão e afeto. Trata-se de buscar no gênero da comédia e na sua tradição outros efeitos possíveis, que - para serem produzidos - associam elementos da racionalidade e sensoriais.

Mendes (1995) observa que as contribuições de Freud, Bergson, Frye, Mauron, Propp, Bakhtin, Jauss, Eco, Todorov aos estudos nesse campo são fundamentais para dar início ao entendimento do gênero cômico e seus possíveis efeitos. Freud (1977), por exemplo, publicou em 1905 uma análise dos mecanismos que geram a produção de *chistes*, e a importância destes para a mente. Esse estudo complexo relaciona os *chistes*, atos falhos e o sonho com o inconsciente. Por esse caminho, ao “achar graça” em determinado discurso há uma economia de energia psíquica, em um processo que geraria prazer.

Já Bakhtin (1993) desenvolve uma teoria da cultura popular centrada na comédia, que enfoca a Idade Média e o Renascimento. Na obra *A Cultura Popular na Idade*

Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais, o pensador prossegue os seus estudos sobre o seu conceito de carnavalização, anteriormente apresentado em *Problemas da Poética de Dostoievski*.

Por essa ótica, “carnaval” abrange a noção mantida nas festividades contemporâneas, mas tem como suporte determinadas celebrações que deram início no período medieval e estão relacionadas às comemorações de origem sagradas - que se desdobram em atos de profanação, algumas delas duravam até três meses. Carnaval, na sua origem, pode ser compreendido como uma procissão que celebra os deuses que foram destituídos, uma festa que mistura elementos pagãos e cristãos. Tratava-se de um conjunto de manifestações da cultura popular medieval com um princípio de entendimento do mundo, centrado numa ordem caótica.

O carnaval como linguagem não se constitui em um fenômeno literário, embora a sua estética invada a literatura, de acordo com Bakhtin (1993). Trata-se de um grande espetáculo ritualístico que se funda em uma linguagem sensorial e simbólica. Essa linguagem se concretiza e se constitui pelo contato físico entre pessoas da multidão, pelo contato sensorial entre corpos, pelo sentimento de coletividade e dissolução das identidades individuais, onde o sujeito se torna “massa”. Mais do que isso, os corpos se transformam por meio da alegoria, da fantasia e da música. Suprimem-se os papéis cotidianos, a hierarquia se desfaz, decreta-se a permissão. Torna-se possível e lícito ser “todo mundo” e “ninguém”: louco, parvo, palhaço, bufão, deus.

Por esse caminho, Bakhtin aborda tudo que poderia ser tratado como obsceno (aquilo que deve ficar fora da cena), inclusive o que fosse considerado grotesco, vulgar, baixo ou cruel - a partir de um princípio artístico. Segundo o autor:

Degradar significa entrar em comunhão com a vida da parte inferior do corpo, a do ventre e dos órgãos genitais, e, portanto, com atos como o coito, a concepção, a gravidez, o parto, a absorção de alimentos e a satisfação das necessidades naturais. (BAKHTIN, 1993, p.19)

Mendes (2008), fazendo uma “topografia” da comédia e avaliando obras que se afinam na tradição com o “Baixo como princípio”, recorre à produção de Bakhtin e à sua formulação do “realismo grotesco”, que tem como ponto de partida o carnaval como visão de mundo e a obra de Rabelais. Mendes enfatiza que esses elementos do baixo corporal dominam as imagens da cultura cômica popular medieval “[...] (sob a forma de ritos e cultos cômicos,

paródias de cerimônias sacras, desfiles de anões, gigantes, demônios fálicos, vocabulário grosseiro e obsceno) e penetram na “alta” literatura do renascimento, notadamente em Bocaccio, Cervantes e Shakespeare” (MENDES, 2008, p. 59).

Embora Bakhtin tenha recorrido a essa tradição e à sua expressão na obra de Rabelais, sabe-se que essa tradição é muito antiga, fincada no período clássico. Tanto a comédia quanto a tragédia surgem na antiguidade grega em rituais em honra ao deus da fertilidade, do vinho e do prazer, Dionísio. Adorado em cultos agrários, Dionísio foi incorporado ao panteão grego, e as solenidades em sua homenagem já traziam elementos espetaculares, que eram, simultaneamente, ritualísticos e grotescos. (ARAÚJO, 1991).

Instituíram-se fundamentadas nesse culto, as Pequenas e Grandes Dionisiacas, festas em honra de Dionísio, que passaram a ser celebradas cada vez mais frequentemente: na vindima, no preparo do vinho e para prantear Dionísio, morto todos os anos com o vinhedo. (ARAÚJO, 1991, p. 70)

Essas solenidades tinham elementos orgiásticos associados a canto, dança e música, e delas se originaram tanto a comédia quanto a tragédia. A comédia, particularmente, se despreendeu de procissões burlescas, “mas ainda assim religiosas, relacionadas ao mesmo tempo com os ciclos da agricultura e a idéia de reprodução” (ARAÚJO, 1991, p. 79).

Paulatinamente, o teatro passa a receber apoio do Estado grego, que levou o ritual para a cidade: a festividade urbana se transformou num grande evento sociocultural. Assim, o evento perde seus traços religiosos, restringe os seus traços grotescos às obras tratadas como comédia e, assim, assume um posto relevante na estrutura da chamada democracia grega. Seja na tragédia ou na comédia, o teatro interessava a cada cidadão da pólis.

Aristóteles, que discorreu sobre a virtude, a felicidade, a política, a cidadania, a metafísica e embasou o estudo das ciências naturais, deixou para a posteridade as bases teóricas para estudos literários e para a dramaturgia e, por conseguinte, para a teledramaturgia. O teatro era o meio de comunicação de massa da cidade-estado grega, e o filósofo é o responsável pela primeira teoria do teatro, apresentada nos fragmentos da sua *Poética*, escrita no século IV a. C.

Aristóteles é o primeiro crítico a estabelecer - pela omissão - um fosso entre os elementos que constituem a comédia dos que constituem a tragédia, criando estigmas para a tradição cômica.

No entanto, dramaturgos e roteiristas não podem prescindir da discussão que foi lançada pela *Poética*. Os escritos de Aristóteles debatem questões que sempre serão levadas em conta, como a *verossimilhança*, as diferenças e proximidades entre gêneros, a lógica e a *causalidade* entre cenas, a coerência interior da obra, bem como a relação entre intriga, personagem, linguagem e demais recursos necessários para que um texto verbal se realize enquanto encenação ou mesmo para a sua leitura.

Ademais, Aristóteles concede *status* à representação mimética (*mimesis*) e amplia a perspectiva platônica da questão da imitação, deixando para a posteridade o alicerce e o desdobramento de teorias sobre as artes miméticas, ou seja, as que se valem da representação, tais como a dança, o teatro, o cinema e a teleficção, além de conceder-lhe um valor social. Platão, pelo contrário, propõe o banimento dessas formas artísticas:

Platão inculpa a poesia de fertilizar e regar as paixões em vez de desencorajá-las, e explica por que o seu sistema filosófico implica o banimento dessa arte. Os objetos da nossa percepção sensorial são meras cópias das formas ideais que compõem a realidade. Por seu turno, o artista copia as formas secundárias criadas pela natureza ou pelos artesãos, empurrando sua obra ainda mais para longe da verdade. Os artistas autênticos, diz Platão, estariam interessados em realidades, não em imitações, de sorte que repudiariam por inteiro a criação mimética. Esse é o primeiro desenvolvimento de outro tema capital da crítica, o relacionamento da arte com a vida, e a obra de Platão é a última das que chegaram até nós a utilizar a palavra-chave *mimesis* para descrevê-lo. Para Platão, é claro, tratava-se de termo pejorativo e um dos feitos de Aristóteles foi atribuir uma função positiva à *mimesis*. (CARLSON, 1997, 14).

Com um olhar atualizado, é possível observar os momentos em que a arte teatral se assume como aristotélica e segue, conscientemente, a lógica definida a partir de Aristóteles, e quando o teatro se afasta desses princípios - com ou sem consciência disso. Assim, o teatro medieval desconhecia os escritos gregos e, portanto, se organizou com uma estrutura diferenciada, recorrendo largamente a recursos narrativos. O teatro profano da Idade Média guarda elementos dionisíacos que emergem do subterrâneo. Muitos aparecem incorporados ao “diabo” católico e em outras alegorias:

Ao lado do teatro de origem e propósitos religiosos, a Idade Média desenvolveu modalidades de teatro cômico, para as quais convergiu grande número de componentes do universo medieval, a que não estiveram alheios os mimos dispersos nos novos tempos, os saltimbancos e trovadores dos burgos e mansões feudais e resquícios pagãos conservados em festividades que os costumes cristãos nunca chegaram a eliminar. (ARAÚJO, 1991, p.111)

Desde os mímicos da antiguidade, passando pelas companhias da *Commedia dell'Arte* italiana e chegando em expressões do teatro contemporâneo, a tradição do teatro centrada na expressão corporal e no improvisado – e não na tradição literária – se organiza por caminhos distintos dos expressos na “Poética”. Ademais, o provável trecho ou capítulo da “Poética” que se refere à comédia não consta nos fragmentos que chegaram à atualidade. Inclusive, o escritor Umberto Eco (1986) utiliza-se, em seu romance *O Nome da Rosa*, do “boato” que indica que a Igreja Católica teria suprimido escritos sobre a comédia, dentre outros, que teriam sido produzidos na antiguidade clássica.

Aristotélico ou não? Esta se tornou uma questão para o teatro, particularmente no neoclassicismo francês (século XVII) e a partir da hegemonia da estética realista-naturalista (a partir da segunda metade do século XIX) – que tinha seus princípios relacionados diretamente com a “Poética”. (ROUBINE, 2003)

O teatro romântico e a obra de W. Shakespeare são exemplos de estéticas que diluem a separação entre comédia e tragédia. Além disso, correntes (vanguardistas) do teatro do século XX negam estes fundamentos tradicionais e constroem teorias e uma dramaturgia que se estruturam ao avesso dos parâmetros estéticos clássicos. Anti-aristotélico é o teatro expressionista ou o dos dramaturgos do denominado Teatro do Absurdo, pois estes rompem com as amarras da lógica racional e buscam formas não verbais de expressão, dentre outras propostas estéticas, este é um teatro que traz - tanto na forma como no conteúdo - elementos do gênero lírico. (ESSLIN, 1978)

O teatro lírico dos dramaturgos do “Absurdo” recorre à tradição da comédia buscando outros efeitos, que não o riso ou a gargalhada prazerosa, mas para abordar o vazio existencial do período bélico, na Europa do século XX. Também nesse drama não há separação entre elementos trágicos e cômicos.

Já o teatro épico de Bertolt Brecht, por razões político-estéticas, se organiza intencionalmente em outras bases. Para Aristóteles, o teatro possibilitava uma purgação – catarse - nos espectadores e o filósofo defendia a função desta arte para o equilíbrio social. Embora anti-aristotélico, o teatro político de Brecht não tem que ser necessariamente anti-catártico (MENDES, 2008) e o teatrólogo alemão, da sua maneira, defendeu a função do teatro em relação ao seu grupo social. Brecht diz em seu “Pequeno Órgano para o Teatro”:

O objetivo que os antigos, segundo Aristóteles, seguem em suas tragédias não pode classificar-se nem como superior, nem como inferior ao simples objetivo de divertir. Dizer que o teatro surgiu das cerimônias do culto não é diferente do que dizer que o

teatro surgiu precisamente por ter se desprendido destas; não adotou a missão dos mistérios, adotou, sim, o prazer do exercício do culto, pura e simplesmente. E a catarse aristotélica, a purificação pelo terror e pela piedade, ou a purificação do terror e da piedade, não é uma ablução realizada simplesmente de uma forma recreativa, é, sim, uma ablução que tem por objetivo o prazer. Quaisquer exigências ou concessões que façamos ao teatro para além disso significam apenas que estamos menosprezando seu objetivo específico. (BRECHT, 2005, p. 135)

Voltando ao produto em análise e a seus possíveis efeitos cômicos, em seu estudo sobre a catarse na comédia, Mendes (2008) se debruça em textos dramáticos referenciais e faz uma análise profunda da comédia, recorrendo a teorias e efeitos propostos à recepção contidos nos próprios textos dramaturgicos, problematizando os efeitos da comédia nos espectadores. Efeitos racionais e emocionais que possibilitariam uma catarse. Essa catarse se daria com base em outros sentimentos, que não o “terror e a piedade”, definidos por Aristóteles como decorrentes da experiência com a tragédia.

A comédia, tratada como gênero menor e tendo a sua tradição subestimada por críticos e estudiosos é – paradoxalmente – o gênero que mais arrebatou os espectadores. Por isso, tem sido fonte para produtos da indústria do entretenimento. No entanto, cumpre, mesmo nessas circunstâncias, o seu papel de “futucar” com seus longos dedos nas feridas. Há um ditado popular latino que diz que rindo castigam-se os costumes (*ridendo castigat mores*).

E, sem dúvida, a comédia tem sido uma juíza feroz dos costumes, atacando e ridicularizando poderosos, criando sátiras, paródias, farsas ou circunstâncias ridículas sobre tudo e todos, tirando um verdadeiro “sarro” das construções humanas. Nesse sentido, funciona como um espelho de seu tempo, mas um espelho que amplia, distorce e transfigura para apontar todas as imperfeições e impor julgamentos. De acordo com Mendes (2008, p. 9), “[...] os efeitos artísticos são indissociáveis do repertório de hábitos morais do público”.

Para Décio de Almeida Prado (2009), a comédia de costumes é o subgênero da comédia que se transformou numa tradição brasileira. E nela, Martins Pena é um de seus maiores expoentes. O escritor pode ser considerado como um cronista social. Vilma Arêas enfatiza a importância de Martins Pena como comediógrafo que “[...] fundou em nosso teatro talvez a única tradição possuidora de alguma validade – a tradição cômica popular.” (ARÊAS, 1990, p. 84). Magaldi, por sua vez, considera que Martins Pena é o fundador de nossa comédia de costumes, “[...] filão rico e responsável pela maioria das obras felizes que realmente contam na literatura teatral brasileira”. (MAGALDI, s/d, p.40)

4.2 OS INFORTÚNIOS DE UMA CRIANÇA: PERSPECTIVAS E SENTIDOS

É importante enfatizar, para dar prosseguimento à análise, que a pesquisadora se inscreve no agrupamento que constitui os emissores pelos já explicitados vínculos com o processo de concepção e criação da série. E por conta dessa proximidade expõe aqui – sinteticamente – elementos que nortearam a concepção do episódio.

Para que fosse oferecido à rede estadual um panorama contendo algumas das principais tendências do teatro contemporâneo, foram escolhidos textos brasileiros e elaborados projetos de encenação que expressassem essas tendências, temos então uma comédia com elementos líricos do chamado Teatro do Absurdo; um drama realista-naturalista, predominante na ficção audiovisual; uma montagem com elementos do teatro épico de Bertolt Brecht; um projeto de encenação inspirada na literatura de cordel, ou seja, com elementos da cultura tradicional, e uma comédia clássica, que explicita um olhar sobre a sociedade, seus valores e costumes.

Para preencher o espaço para a comédia clássica e de costumes, buscou-se um texto de Martins Pena, já que a partir dele seria possível extrair temas transversais de interesse dos professores da rede estadual de educação, em sua formação continuada. O primeiro tema extraído dessa montagem é a própria tradição da comédia e suas potencialidades.

Ademais, os diálogos de *Os Infortúnios de Uma Criança* acabam por descrever as relações históricas na sociedade patriarcal do século XIX. De forma jocosa, o enredo explicita os limites da autonomia feminina, as castas sociais, a migração para o campo, os valores religiosos e a hipocrisia dessa sociedade. Também fica claro o lugar da empregada, quase escrava, responsável pelos cuidados com a criança. E, por fim, o próprio lugar da criança nessa sociedade acaba por ser questionada, já que é justamente da negligência com o bebê que boa parte do “humor” se estabelece. Os romances proibidos se escondem e se exibem em volta do berço do bebê:

MADALENA - E eu não tive (tempo) de entregar-lhe a carta! Vão-se divertir... Ah, que se eu também pudesse aqui não ficaria. E o velho a disfarçar com o pequeno! Pobres crianças! Também, ainda não vi inocente que mais velhacadas encubram... Uma criança é a melhor capa de namorados que se conhece. Ao menos levam para alguma coisa! Que aborrecimento ficar só em casa, quando os mais se divertem... E o meu tratante que hoje todo o dia se não lembrou de mim? Ah, se êle aqui estivesse, deixava-o tomando conta desta lêmzazinha e ia ver a missa. (DENTRO

ASSOBIAM.) Ai, que é êle! Que fortuna! Deus o traz! (CHEGANDOÀ JANELA)
Oh, que felicidade! O velho e a senhora não voltarão nestas duas horas... Tenho tempo. (PENA, 1846)

Como nos desenhos animados, a criança vive suas desventuras, sem que isso lhe cause danos físicos. A cada queda e arremesso, o bebê chora, grita e se reestabelece, embora esse reestabelecimento fique claro a partir do discurso das demais personagens.

A trama se desenrola, enquanto as demais personagens se omitem em relação ao bebê, seu choro, seu grito, sua fome e suas necessidades. A equipe de criação expressou, durante o processo, temores acerca de uma possível rejeição ao produto por parte da rede pública de educação por conta da forma como se expõe o sofrimento da criança. Por pouco esse texto não foi substituído, diante dos temores de que a abordagem cômica das dores de Lulu, o bebê, fosse rejeitada pelo público.

A criança recebe leite do chão, vinho do gargalo de uma garrafa roubada, seu berço cai, ela recebe gritos e grita, e durante as cenas é passada de mão em mão. Em alguns momentos desaparece no ar, em outro, é ninada debaixo da cama. Tudo isso porque no mundo dos adultos não cabem as necessidades dessa criança.

Por muito tempo foi dito no Brasil: “criança e tamanco, debaixo do banco”. E embora todas as personagens da montagem dissimulem a sua devoção à criança, ela é tratada como um estorvo. Ressalta-se que a sociedade do século XIX ainda desconhecia a noção de infância, estabelecida posteriormente e, ainda, não enxergava a criança como sujeito de direitos. Por conta disso, o advento do Estatuto da Criança e Adolescente é mencionado como uma conquista social pela reportagem especial.

E é essa sociedade excludente que é escrachada pelo rigor que a comédia concede às circunstâncias encenadas. E o que torna essa situação engraçada e torna essa risada provocada por ela desconfortável é o fato de ainda identificarmos elementos do século XIX na sociedade atual, por meio das imagens desse espelho que é apresentado pelo texto original e também pelo episódio de teleteatro.

Os receptores constituídos para essa pesquisa vão se envolver nesses questionamentos e fazer uma releitura desses elementos que foram reunidos pelos emissores. Assim, para estabelecer um confronto entre as proposições de emissores e ressignificação dos receptores, organizados em grupos focais, é importante levar em consideração de onde cada um desses agentes emitem seus discursos.

Ao buscar identificar e definir os emissores do conteúdo de *Os Infortúnios de Uma Criança*, episódio da série *Em Cena Ação 2010*, constata-se que se trata de uma grande obra de criação coletiva, que tem seu ponto de partida no texto original de Martins Pena.

E, assim como Dostoiévsky, que na perspectiva de Bakhtin (2003) é um escritor que explicita em sua obra a polifonia, é possível considerar que os textos da literatura dramática – de forma geral – possuem uma natureza dialógica e se estruturam a partir da polifonia. O dramaturgo constrói personalidades opostas, complementares, conflitantes que agem e interagem, em diálogo. Mendes explica as “estratégias” do texto dramático e a forma como a ação e o discurso das personagens impulsionam a intriga:

A personagem sempre fala para influenciar seu interlocutor, ao mesmo tempo que exprime suas idéias e sentimentos, quer mover os afetos do ouvinte, impressionar, conquistar, iludir. As personagens de Shakespeare, por exemplo, são dotadas pelo autor da maior autonomia possível, a ponto de parecerem não estar sujeitas à trama, mas ao contrário, urdirem elas próprias a rede de erros, enganos, mal entendidos, mentiras. São personagens que “tramam”, e seu principal instrumento é a linguagem [...] (MENDES, 1995, p.15)

Então, Martins Pena construiu e colocou em conflito em sua trama seis personagens, seis pontos de vista, seis vozes que tentam fazer acordos para que tudo tenha um final “feliz”: Madalena; o bebê; Seu Abel, pai e avô; Rita, a mãe, viúva e enamorada pelo Sacristão, além de Pacífico, o soldado. Cada um deles explicita um ponto de vista social. E são esses conflitos sociais que impulsionam o “conflito”, no sentido literário dessa trama.

Temos, assim, na abertura do texto de Martins Pena um diálogo e não um monólogo entre Madalena, a ama, babá ou empregada; o público e o bebê, que como infante (aquele que não tem fala), não emite palavras, mas chora e grita:

MADALENA – [...] Já dorme, graças a Deus! Triste vida é esta minha! Criar isto... Se ao menos fosse meu! Coitadinho, êsse já lá está no céu, e a pobreza e necessidade aqui me têm presa. Que remédio? Criar filho alheio para ao depois tomar-lhe amor e viver separado, às vezes nem reconhecimento... Que vida! Quando todos dormem estou eu acordada, mudando-lhe fraldinhas e cueiros... Agradável e aromática ocupação! Ai, que acordou! Dorme, dorme... Que pertinho estou... (Canta) Senhora Santana... (Etc.)... Dorme, dorme... (Embala) Ah, não quer dormir? Pois espera. (Levanta o bracinho e dá-lhe palmadas) Agora dorme. (A criança chora) Que goelinha de sapo! [...] E então não dormiu? Santo remédio para crianças são as palmadas! A estas horas já muitos têm dormido o primeiro sono e vestem-se para a missa do galo; só eu... Ah, quem me dera poder ir também! (PENA, 1846)

As ideias de Bakhtin (1988, 2003), ponto de apoio dessa pesquisa, não só quando se

trata de literatura, mas sobre o ser humano e acerca da sua existência, são definidas por um princípio dialógico. Dessa maneira, a alteridade marca a constituição social do ser, pois o outro é imprescindível para que se sustente a natureza dialógica das relações. Assim, é no diálogo que se dá o confronto entre sujeitos, sistemas de valores e campos de conhecimento:

[...] Na vida agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem [...] (BAKHTIN, 1988, p. 35-36).

Então, para chegar ao produto, elaborado em 2010, é importante levar em consideração a sua base literária e, ainda, levar em conta a existência de muitos outros “diálogos” que foram necessários para a sua conformação. Os realizadores partiram do texto escrito no século XIX e, dialogando com referências contemporâneas, adaptaram as falas e, ainda, transpuseram esse texto para um outro meio. E, para isso, a linguagem do teatro e a do audiovisual entraram em “diálogo” para que fosse constituído o produto televisivo e, ainda, para que este pudesse estabelecer uma comunicação com o espectador do século XXI.

Entretanto, antes mesmo de iniciar a construção do roteiro, muita “conversa” aconteceu entre educadores e comunicadores para que esse texto fosse cogitado e selecionado. Os discursos das áreas de Educação, de Comunicação e de Arte estiveram em “negociação” para que fosse possível definir os textos e autores, levando em consideração personagens, tramas, linguagem, temas transversais, abordagens, etc.

Como ponto de sustentação dessa avaliação, temos pressupostos de Bakhtin (1988, 2003) - fundamentais, tais como a noção de dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem e como a condição do sentido do discurso. Por essa via, não há um discurso individual, e não só pelo fato de que ele se constrói entre interlocutores, que, por sua vez, são seres sociais; mas também pelo fato de que ele se constrói como um diálogo entre discursos de campos distintos. O discurso é, nesse sentido, uma construção híbrida permeada por “vozes” e sentidos que estão em concorrência.

Assim, o dialogismo é a permanente interação entre diversos discursos que configuram uma sociedade, uma comunidade, uma cultura e as diversas áreas do conhecimento. A linguagem é essencialmente dialógica e complexa, pois nela se imprimem - historicamente - relações dialógicas entre interlocutores e entre discursos diversos. Além do mais, a palavra, o enunciado e o discurso são inevitavelmente permeáveis à palavra, ao enunciado e ao discurso

do outro. O emissor, ao construir seu discurso, levará em conta o discurso do seu interlocutor ou receptor, que estará sempre presente, de alguma maneira.

Voltando ao produto televisivo em análise, não só a estrutura literária (texto e roteiro) que impõe a sua polifônica construção ou o projeto pedagógico que coloca em confronto questões das áreas de Comunicação, Educação e Arte, mas a própria lógica - segmentada - da produção audiovisual teve que fazer concessões às lógicas de produção que advêm do teatro.

Também a direção artística teve que reger e colocar em diálogo os elementos que vieram da iluminação com os da ambientação cenográfica, da indumentária e, também, levar em consideração a reconstrução da trama a partir dos intérpretes. A sonoplastia e a trilha sonora também “falam” ou, no caso da construção sonora do bebê, “gritam” em direção ao espectador. A edição e a pós-produção imprimem também o seu tom ao produto; estabelecem ritmos, cortes, ângulos, texturas, etc.

No entanto, as “vozes” que chegam ao espectador traduzem uma complexa construção artística, mas que encarna nos intérpretes, por meio de suas expressões vocais e corporais. Ademais, no caso dessa série, muitas “vozes” foram escolhidas, dentre pesquisadores, especialistas, professores e artistas, para que as reportagens especiais pudessem explicitar o projeto, que, como foi dito, não é só pedagógico, mas ético e estético. E essas fontes, por sua vez, se sustentaram em tantas outras fontes para explicitar o seu discurso:

A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido esta experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras dos outros (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Somente levando em consideração toda essa complexidade torna possível caracterizar os emissores dessa produção. Além disso, há duas “vozes” distintas e duas perspectivas básicas que constituem o discurso do receptor: a de professor e a de estudante. Ademais, os educadores estão implicados profissionalmente nas questões da educação pública, enquanto os estudantes de arte, ora se projetam no lugar de futuros professores, ora no lugar de futuros artistas ou produtores, conforme se extrai dos resultados dessa investigação que será apresentado no próximo capítulo.

5. OS INFORTÚNIOS DE UMA CRIANÇA: DIÁLOGO E PRODUÇÃO DE SENTIDO ENTRE OS RECEPTORES

Para expor um extrato do conteúdo analítico resultante dos grupos focais, dividiu-se a exposição em duas partes, uma reunindo as impressões dos professores (grupo focal 01 e grupo focal 04) e a outra, trazendo os comentários dos estudantes (grupo focal 02 e grupo focal 03). Em ambas, seguiu-se a um esquema similar ao roteiro que foi utilizado como base de condução dos encontros: tratou-se dos aspectos e potencialidades didático-pedagógicas, em seguida, dos elementos artísticos do episódio ficcional, depois se avaliou a contribuição da reportagem especial associada à ficção e, finalmente, discutiu-se a relevância da proposta para a sociedade.

Entretanto, esse esquema funciona com precisão quando se trata de transpor o conteúdo-síntese dos encontros com os educadores e se mescla ao se tratar dos encontros dos estudantes. Os professores sustentam a análise seguindo ao esquema proposto. Já os estudantes não mantêm a separação entre os itens. Dessa forma, ao expor os resultados dos encontros dos estudantes, preferiu-se agrupar os aspectos pedagógicos e artísticos em um único item, e a avaliação da reportagem e da proposta para sociedade em outro.

Alguns dos participantes optaram por não terem seus nomes expostos na dissertação. Assim, embora grande parte permita a divulgação de seus dados pessoais e profissionais, preferiu-se resguardar a identidade de todos, trocando os nomes verdadeiros por nomes fictícios.

5.1 O QUE DIZEM OS PROFESSORES

a) Sobre os aspectos pedagógicos e potencialidades do episódio como recurso didático

Os educadores, receptores integrantes dos grupos focais 01 e 04, de forma geral, colocaram o foco do debate nos elementos sociais e históricos extraídos da encenação, abordaram a posição da criança na sociedade e a situação da mulher, particularmente da mulher negra, hoje e no período abordado pela ficção (século XIX).

Eles também desenvolveram comentários relacionados com a formação dos professores da rede pública, avaliando a encenação como recurso didático e propondo atividades que poderiam ser deflagradas a partir da leitura e contextualização do produto.

Além desse ponto, a montagem deflagrou debates sobre o tratamento concedido a crianças e adolescentes pela família, pela escola e até pela televisão, além de suscitar discussões acerca de questões éticas e filosóficas.

A professora Marta (grupo focal 04) diz que gostou muito do vídeo pelo fato de nele ser utilizado “humor e leveza” para tratar de temas sérios como os costumes, os valores e a organização da sociedade brasileira no século XIX:

Achei interessante perceber como as instituições que sustentavam a vida social do período são descritas pelas personagens. A Igreja Católica e a família são muito bem desenhadas. E isso aparece nos diálogos. (Marta, grupo focal 04)

Já Andressa (grupo focal 01), além de abordar os elementos históricos retratados no episódio de teleteatro, já indica atividades que poderiam ser desenvolvidas a partir da fruição da peça ficcional. Ela considera que os papéis sociais das personagens se evidenciam e algumas instituições são mencionadas e caracterizadas ao longo da encenação, como a Igreja Católica, a família e os órgãos públicos:

O professor poderia utilizar a obra para debater a forma de organização das famílias nessa época, o papel do pai, o lugar da mulher, as questões da empregada - mulher e negra - no período. (Andressa, grupo focal 01)

Ela avalia que o professor poderia indagar, em sala de aula, como situações similares, conflitos e acordos seriam feitos nos dias de hoje, levando os educandos a fazerem uma análise das mudanças e transformações sociais:

Poderíamos perguntar aos alunos como na atualidade, no século XXI, questões como as que são apresentadas nas cenas seriam resolvidas. O patrão assedia a empregada, a filha quer que o pai aprove a sua nova relação e por aí vai... (Andressa, grupo focal 01)

Também Rosa (grupo focal 04) achou interessante a forma como a encenação retratou as classes sociais, a posição da mulher na sociedade e, particularmente, da mulher negra:

O vídeo apresentado tem uma linguagem rica e interessante. A adaptação do texto é muito bem feita, o que permite um trabalho em sala de aula voltado para a leitura de imagens. E os elementos ‘de época’ - notórios e consistentes - favorecem a reflexões importantes para discussões - apesar da comédia. (Rosa, grupo focal 01)

Ao identificar os elementos históricos e sociológicos que emergem do projeto de encenação, observa-se que os receptores partem dos mesmos pressupostos dos emissores (equipe pedagógica e equipe de criação da série). Embora todos os elementos que caracterizam as personagens e o ambiente ficcional, além das circunstâncias representadas são passíveis de leituras e podem indicar caminhos para a mediação pedagógica, tais como diálogos, figurinos, expressão corporal, acessórios, elementos cenográficos. Entretanto, embora reconheçam essa relação, os professores se concentraram na mensagem e não fizeram muitos comentários sobre a composição artística.

Em conjunto, os educadores também ressaltaram que a encenação acaba por tratar das relações de trabalho no período, já que o sacristão anseia por ser “apadrinhado” e se tornar um funcionário público e, assim, ter tempo livre para cuidar do bebê; o soldado e a empregada saíram do meio rural para enfrentar a vida na capital e querem adquirir terra para voltar à vida no campo, além disso, a empregada é assediada pelo patrão.

Achei interessante a forma como a encenação retratou as classes sociais, a posição da mulher na sociedade e, particularmente, da mulher negra. Não existia mais escravidão no Brasil, mas a empregada é tratada como no tempo da senzala. Muito engraçado é o sacristão querendo ser um funcionário público para poder ter tempo livre. E a gente aqui dando um duro danado. Só rindo! A empregada quer ter uma terra para voltar para o campo. Então, já tínhamos os “sem terra”! O soldado não quer nada. A peça acaba falando um pouco de tudo isso. (Rosa, grupo focal 01)

A atriz que interpreta a empregada é negra e, por isso, a questão racial acabou sendo associada a questões de gênero e à sua condição no emprego:

Muitas professoras e alunas da rede estadual são negras. E mais uma vez a gente vê uma mulher negra em uma posição subalterna, sendo explorada e assediada. Mas, por um lado, isso é positivo porque mostra que isso é uma construção histórica. (Rosa, grupo focal 01)

O fato de Madalena, a empregada, ter sido interpretada por uma atriz negra foi questionado pelos dois grupos de educadores e, posteriormente, será também questionado pelos estudantes. A preocupação que se extrai dos discursos é justamente com a reprodução de estereótipos, embora haja um reconhecimento de que a caracterização da personagem poderia ajudar a trazer as questões étnico-raciais e de gênero para a sala de aula.

Ainda avaliando as potencialidades didático-pedagógica do episódio, um dos pontos que foi desenvolvido foi a formação dos professores. Os integrantes do grupo focal 01 e 04

questionam a preparação dos professores das diversas disciplinas e também dos professores de arte para a utilização do episódio como recurso didático e, com isso, avaliam as práticas pedagógicas e a relação professor-aluno. Durante o debate, buscam analisar as questões extraídas da obra artística a partir da vivência em sala de aula, utilizando exemplos concretos do cotidiano.

A questão da formação do professor é mencionada diversas vezes pelos dois grupos que são integrados por educadores. Além disso, eles fazem sugestões de exercícios e atividades que poderiam ser propostas a partir da fruição do episódio ficcional.

Não sei se a formação inicial e a formação continuada dos professores, e não me refiro só aos professores de arte, possibilitam que estes façam leituras de imagens e possam levar isso para os alunos. Esse tipo de formação ajudaria o professor a ampliar o seu campo de visão (Ana, grupo focal 04)

Prosseguindo a sua avaliação sobre a formação dos professores e acerca da construção de materiais didáticos, Ana considera que o vídeo é bom para o professor de arte, mas pode ser muito bem utilizado em qualquer área do conhecimento:

Acho que não é só o professor de arte que se beneficia com produções como essa. O vídeo pode ser usado por muitas outras disciplinas, como história, literatura, sociologia e filosofia. Mas são muitos os recursos que vêm sendo subutilizados por causa do despreparo dos professores. Parece que o professor da rede pública tem medo de utilizar a tecnologia. O que mais temos em sala de aula é monotonia e falta de motivação. (Ana, grupo focal 04)

Sobre a elaboração de outras atividades educativas decorrentes da fruição do episódio em sala, Regina (grupo focal 04) diz que o conteúdo é “leve e engraçado” e que os educadores podem, a partir do que o vídeo sugere, propor outras atividades, que seriam realizadas com outras linguagens. Ou até mesmo impulsionar a produções audiovisuais:

Bem interessante o texto, bastante rico para trabalhar, pedagogicamente. A expressão corporal dos atores é perfeita, ajuda a definir vários conceitos. A comédia dá a possibilidade de se trabalhar com prazer. Então acho que essa produção deveria impulsionar o professor a propor outras atividades derivadas, inclusive poderiam fazer com que os estudante produzissem um outro vídeo que abordasse essas questões de formas diferentes. (Regina, grupo focal 04)

Sueli, também integrante do grupo focal 04, demonstra conhecer outras séries que foram produzidas, em 2010, pela TV Anísio Teixeira: “A série de teleteatro traz várias possibilidades pedagógicas, principalmente para o ensino médio”. Para ela, a questão que

precisa ser debatida sobre o uso desses recursos está focada em questões que norteiam a prática pedagógica. “Não adianta termos bons vídeos se as práticas forem as mesmas”, questiona.

Atualmente existe muito conteúdo produzido, não só pela Secretaria da Educação, mas, também pelo MEC, além de outros. Mas se o professor não se preparar para a utilização desse material nada se transforma. É preciso rediscutir as práticas pedagógicas e o professor precisa aprender a fazer essa mediação. (Sueli, grupo focal 04)

A situação da criança, no século XIX e na atualidade, foi bastante discutida, particularmente pelos professores do grupo focal 01. Esses professores atuam diretamente com crianças do ensino fundamental:

O episódio leva o educador a refletir sobre o espaço da criança na sociedade brasileira. Levanta questões relacionadas ao tratamento que as crianças recebem em casa e na escola, incluindo maus tratos. Isso pode se refletir na aprendizagem: crianças com problemas de aprendizagem podem ter recebido maus tratos na primeira infância. (Mariana, grupo focal 01)

Interessante perceber que os professores se colocam no lugar dos algozes da criança, apresentada pela ficção e, com isso, fazem uma rigorosa avaliação das práticas educacionais nas escolas. Esse rigor fica ainda mais explícito após a exibição da reportagem especial, conforme será desenvolvido no item “c”.

O professor João (grupo focal 01), por exemplo, ressalta que alguns professores têm controle da sala de aula, são carismáticos, dão atenção e tratamento adequado aos estudantes e, assim, conseguem fazer com que os alunos também tenham mais tranquilidade para a realização das atividades. Já outros professores, “têm dificuldades na relação com os alunos, assim como no episódio do teleteatro, em que apenas o sacristão tem afinidade com a criança e, por isso, consegue colocá-la pra dormir com mais facilidade”, relaciona.

Na sua visão, o episódio poderia fazer o professor refletir sobre a sua relação com os estudantes, principalmente crianças e adolescentes:

Existe muita agressividade na relação de professores com estudantes e, por isso, alguns alunos reagem a essa agressividade com atitudes de defesa, desrespeito e até atitudes violentas. Acho que o episódio, quando traz as cenas “agressivas” com o bebê, faz a gente pensar. As cenas não agradem ainda mais ao espectador pelo fato de ser uma comédia. (João, grupo focal 01)

Enquanto Lara (grupo focal 01) considera que o episódio pode sensibilizar educandos e educadores a discutir como a criança é vista na sociedade, como é tratada no cotidiano, “não

só pela escola, mas pela família e pela própria televisão”. Ela acha que a questão da infância poderia mobilizar os professores e os alunos a produzirem outros produtos - nas diversas linguagens artísticas, derivados da apreciação do episódio:

A produção artística possibilita o debate desses aspectos, sem que seja feito um embate agressivo, pois promove uma reflexão maior e repleta de ludicidade. Mesmo sendo engraçada, a montagem aprofunda os temas. É tudo leve, ágil, rápido, mas funciona. (Lara, grupo focal 01)

Uma preocupação isolada, mas de extrema relevância quando se trata da formação continuada de professores é a que foi expressa pela professora Andressa (grupo focal 01). Ela sugere que os professores tenham acesso ao texto original de Martins Pena para aplicarem, com propriedade, o conteúdo audiovisual em sala de aula. Diz que “os educadores precisam se apropriar da base literária que deu origem à ficção”.

Embora tenham sido incentivados a falar sobre os elementos artísticos, as questões éticas, suscitadas pela ficção, são as mais debatidas pelos professores:

A peça expõe a corruptibilidade nas relações humanas. É interessante como as personagens estabelecem relações interesseiras para atingir a seus objetivos individuais. Os fins justificam os meios e, assim, tudo se resolve. Cada um acaba conseguindo o que quer. Quer dizer, o pai é enganado por todos! Seria interessante discutir esses aspectos com os alunos. (Sônia, grupo focal 01)

Roberto (grupo focal 01) ressalta que as personagens do episódio são mentirosas e dissimuladas. Diz que o episódio levanta a questão da verdade versus a mentira. E, assim, “pode ajudar professores a debaterem questões éticas e filosóficas sobre o uso da mentira”. Para ele, a mentira ajuda em alguns momentos da vida. Lembra que na escola a criança tem que sempre dizer a verdade. Que esta é uma exigência dos adultos. Afirma que a escola promove “verdadeiras acareações com as crianças para apurar fatos, como se fosse uma delegacia de polícia”. Considera que o professor precisa compreender que “as crianças nem sempre vão dizer a verdade, já que a sociedade de fato abriga a mentira nas relações, como algo possível”.

b) Sobre os elementos artísticos e a experiência sensorial

Embora tenham se concentrado em extrair mensagens e associar o conteúdo da obra às disciplinas curriculares, os educadores teceram breves comentários sobre a construção

artística do episódio ficcional. À partir do discurso dos educadores reafirma-se a importância da arte-educação ou da *educação para a sensibilidade*, conforme BARBOSA (1996, 19997, 1998, 2006) e DUARTE JÚNIOR (1991).

João (grupo focal 01) avalia que o cenário e o figurino do episódio de teleteatro poderiam deflagrar debates com os estudantes sobre os ambientes e a indumentária do período histórico. Diz que a trilha sonora também ajuda a caracterizar o período, e que “o professor poderia trazer músicas da época para sensibilizar os alunos”:

Fiquei viajando nas músicas. Elas ajudam a construir o ambiente e também criam uma atmosfera engraçada. É incrível como a música instrumental funciona bem para isso. Os alunos não gostam muito de música instrumental ou não conhecem muito ou, ainda, não têm o hábito de ouvirem. Mas se juntar com imagens tudo se torna mais fácil. (João, grupo focal 01)

Professor de música, Roberto (grupo focal 01) complementa dizendo que as músicas contribuem para a inserção do espectador na história encenada e propõe trabalhar com os estudantes a partir da trilha sonora instrumental: “é possível sensibilizar os alunos para a relação entre imagem e som e para a apreciação de outras músicas instrumentais”.

Conforme foi mencionado anteriormente, fica evidenciada a partir das falas dos educadores uma significativa resistência à comédia, muito embora, alguns professores utilizem expressões como “leve”, “divertido”, “bem-humorado”, “lúdico”, “suave”, “engraçado” para caracterizar positivamente o produto. Outros tecem comentários favoráveis ao episódio e depois ponderam com termos como “apesar da comédia”, “embora engraçado”, “ainda que faça rir”, etc.

O vídeo apresentado tem uma linguagem rica e interessante. A adaptação do texto é muito bem feita, o que permite um trabalho em sala de aula voltado para a leitura de imagens. E os elementos ‘de época’ - notórios e consistentes - favorecem a reflexões importantes para discussões - apesar da comédia. (Rosa, grupo focal 01)

Entretanto Vera atribui a sua resistência ao gosto pessoal:

Eu não consegui gostar do episódio. Não me diverti nada porque pessoalmente eu tenho uma grande resistência ao gênero da comédia. Deixo até de ir ao teatro e ao cinema comercial, pois eles abusam da comédia. Não entendo porque as pessoas ficam tão deslumbradas. (Vera, grupo focal 01)

Outros professores ressaltaram que a comédia dilui a violência sofrida pela personagem-bebê e possibilita que o espaço da criança na sociedade seja discutido. Eles elogiam a interpretação dos atores e, de forma geral, os elementos estéticos utilizados na encenação:

Interessante é que na comédia a gente pode rir ao ver o menino ser jogado de um lado por outro, deram leite do chão para ele, bebida alcóolica, as personagens não sabem se o menino ‘dormiu ou desmaiou’. Ninguém se importa com a criança em todas as cenas e, na peça, isso é engraçado. Mas quando a gente transpõe para a vida e para a escola isso se torna bem complicado! (Sônia, grupo focal 01)

c) Sobre a Reportagem Especial

Após o debate sobre o episódio de teleteatro, os professores assistiram à reportagem especial e prosseguiram a sua avaliação. Ana (grupo focal 04) avalia positivamente a elaboração de uma reportagem especial associada ao episódio ficcional. De acordo com ela, “um vídeo como esse tem que ser apresentado com um roteiro, uma proposta, não pode ser utilizado sem uma proposição definida. Não deve ser utilizado, por exemplo, para ‘cobrir’ uma aula vaga”.

Porém Marta (grupo focal 04) discorda da exigência de que haja, necessariamente, um roteiro acompanhando a exibição dos vídeos. Ela considera que é muito perigoso atrelar o teleteatro a um roteiro ou mesmo à reportagem especial, isso porque ela reclama de que a escola sempre quer arranjar “funcionalidade” em tudo:

Eu não acho que tenhamos que utilizar roteiros pré-definidos. A reportagem é boa, mas não elimina outras abordagens, outros temas que interessem ao professor e ao aluno. A ficção apresentada vai muito além do que a reportagem propõe. E é perigoso que roteiros possam ‘engessar’ a apreciação da obra. A escola consegue retirar o prazer e a poesia dessas coisas para torná-las educativas. A arte exige que a alma transcenda. (Marta, grupo focal 04)

Já Rosa (grupo focal 04) considera que a reportagem poderia ser apresentada antes da ficção. E ela explica as suas razões: “assistimos, debatemos e não percebemos a questão da infância antes. O título da encenação é ‘Os Infortúnios de Uma Criança’ e nós só falamos sobre a criança após a exibição da reportagem”.

Marta (grupo focal 04) volta a dizer que a reportagem traz coisas interessantes, mas “muitas outras coisas podem ser pensadas como atividade e, inclusive, como atividade interdisciplinar. Poderíamos traçar um paralelo entre a sociedade brasileira no século XIX e no século XXI. Podíamos buscar dados estatísticos e fazer uma comparação”, propõe.

Professora Sandra (grupo focal 04) diz que “a roda de entrevistas (a reportagem) tem

um valor grande para nortear o trabalho do professor, pois fornece pontos que podem servir de orientação ao desenvolvimento das discussões junto aos alunos. Creio que, antes de apresentar o vídeo aos estudantes, os professores deveriam assistir ao vídeo de entrevistas”.

Poucos educadores avaliam o jornalismo como uma forma de conhecimento e nenhum considera que a reportagem poderia ser exibida dissociada da peça ficcional. Embora Andressa, do grupo focal 01, considere a reportagem como um produto que pode auxiliar na difusão de conhecimento de outras áreas:

Depois da exibição da reportagem especial fica mais evidente que o material foi de fato concebido para a formação de professores. Eu não tinha conhecimento prévio sobre a interpretação proposta pela *Commedia dell'Arte* e não tinha elementos para avaliar a interpretação dos atores antes. A reportagem esclareceu muito sobre a *Commedia dell'Arte* e sobre a importância do gênero da comédia. Acho que a exibição da reportagem especial é imprescindível em atividades voltadas para a formação de professores. Mas se for exibida na TV aberta para o público comum, a reportagem é opcional. (Andressa, grupo focal 01)

Já a professora Mariana (grupo focal 01) diz que gostou de ter visto na reportagem o desdobramento do tema “o lugar da infância na sociedade brasileira”:

O episódio, e depois a reportagem deixa isso bem claro, traz uma boa reflexão sobre a invisibilidade da criança e o desprezo à infância na nossa sociedade. As entrevistas ajudam muito para que o professor em formação possa imaginar formas de trabalhar com obras artísticas. O nosso grupo demorou a debater o tema da infância. Se tivéssemos visto antes a reportagem já íamos olhar tudo por esse caminho, mas talvez não fosse tão divertido. (Marina, grupo focal 01)

José (grupo focal 01) avalia que a questão da invisibilidade da criança mudou pouco desde o século retratado no episódio (século XIX). Diz que o vídeo ficcional mostra que, embora descrita no passado, a questão é do presente. Ele fala que foi importante a escolha da comédia para abordar o tema, que o vídeo traz “a possibilidade da percepção da criança como objeto e não como sujeito”, e que, de acordo com ele, é o que de fato acontece. Afirma, ainda, que a reportagem é fundamental para complementar e contribuir para a compreensão do vídeo como peça pedagógica. Diz que o episódio ficcional pode fazer com que os educadores – pais e professores – enxerguem a criança e o adolescente como sujeito de direitos.

Lara (grupo focal 01) sugere a autocrítica do educador, após a apreciação da ficção e da reportagem: “o professor pode se colocar no lugar das personagens e, dessa maneira, constatar que os educadores muitas vezes inviabilizam que as crianças expressem seu ponto

de vista e que as suas vozes e expressões, em geral, são limitadas”.

Complementando as considerações de Lara, Fábio (grupo focal 01) avalia que de 70% a 80% das crianças numa classe não são escutadas, “as crianças não têm voz e nem vez”. Acha importante a escola perceber isso.

Entretanto, avalia que falta à reportagem uma relação direta com o cotidiano escolar, já que isso faria o professor repensar. Sugere gravações que surpreendessem e flagrassem incorreções do professor. Para ele, a reportagem tinha que "mastigar" ainda mais o tema. Ele deu vários exemplos em que professores desconsideraram os sentimentos da criança e do adolescente na escola:

Eu queria que a reportagem pudesse flagrar situações inacreditáveis que acontecem nas escolas. Os professores e funcionários passam por cima de direitos das crianças - cotidianamente. Abusam da sua posição em muitas circunstâncias e isso é legitimado. Os estudantes não tem a quem recorrer. São pequenas coisas e às vezes são coisas absurdas. Eu gostaria que a reportagem mostrasse isso. (Fábio, grupo focal 01)

Professora Vera (grupo focal 01) expôs a sua preferência pela linguagem do documentário e, mais uma vez, as suas resistências pessoais à comédia. Mas faz inúmeras críticas à reportagem, tais como: “deveriam entrevistar crianças, já que a criança do episódio não é levada em conta”. Avalia positivamente o fato de que a reportagem sublinha a importância do advento do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Entretanto, afirma que a reportagem induz os educadores a pensarem apenas nas crianças que estão nas ruas totalmente desassistidas, sente falta destas questões relacionadas às crianças que - aparentemente - estão assistidas, mas que na verdade têm muitas carências. “Crianças que tem suas necessidades materiais supridas, mas são ‘criadas’ pelo vídeo game e pela TV”, explica Vera.

Ela prossegue avaliando os trechos de filmes que são usados como *inserts* na reportagem especial, como *Ônibus 174*, *Crianças Invisíveis* e *Ser e Ter*. Considera as inserções positivas, “boas sugestões para complementar a reportagem”, porém avalia que o discurso e as inserções levam o espectador a compreender que a invisibilidade atinge apenas crianças negras e das famílias mais pobres. Ressalta que crianças da classe média são muitas vezes anuladas e que isso acaba sendo mascarado pelo fato de que elas têm suas necessidades materiais supridas:

Não acredito que a questão da invisibilidade da criança esteja ligada estritamente à sua classe social, existem muitas delas em escolas particulares e, também,

desassistidas. Muitas outras estão em escolas públicas e suas famílias são bem estruturadas. Em ambientes de situação economicamente inferior, porém bem assistidas e estimuladas. (Vera, grupo focal 01)

Professor Fábio (grupo focal 01) finaliza dizendo que como licenciado em teatro gostou de lembrar conhecimentos adquiridos quando estava na faculdade, por meio da reportagem especial. Ele avalia bem a exposição sobre a “tradição da comédia”, as fontes orais da reportagem e o conteúdo desenvolvido.

d) Sobre a relevância da proposta para a sociedade

“Vivemos em uma sociedade falso-moralista”, afirma Alda (grupo focal 01). Além disso, “o diálogo em família está sendo abolido, pois a família transfere suas obrigações para a escola”. Diz que a escola, a família e o Estado não separam ou dividem bem suas obrigações e papéis e, por isso, instala-se o caos na vida de crianças e adolescentes.

Alda (grupo focal 01) avalia, ainda, que o episódio e a reportagem trazem questões que podem ser desdobradas em vários outras:

Podemos discutir a partir desse produto audiovisual a família, a sociedade, o papel do pai, da mãe... Enfim, são vários os *links* possíveis. Mas acredito que o mais importante é o debate sobre o lugar do professor. São muitos os professores que estão insatisfeitos. Se a criança e o adolescente não são considerados, o que dizer dos profissionais que deveriam cuidar da formação deles? (Alda, grupo focal 01)

O professor João (grupo focal 01) complementa as considerações de Alda: “é importante entender a desvalorização da criança e do adolescente e, então, entender a desvalorização do professor e da educação”. Ele considera que a sociedade ainda tem que debater sobre limites e castigos, e se posiciona de maneira favorável às palmadas.

Os professores do grupo focal 01 transpõem muitas das questões levantadas pelo episódio para fortalecer o debate sobre o papel da educação e do educador. Tanto estabelecem relações entre os educadores e os personagens, “negligentes e omissos”, no que se refere à criança, quanto acusam a sociedade de ter esvaziado o sentido e desvalorizado o papel do educador e da educação.

Por esse caminho, Andressa (grupo focal 01) pergunta: “será que a gente vai ter que chegar num ponto em que a criança terá que ser jogada pra cima de verdade (assim como no episódio) para que o papel do educador seja compreendido?”

E Fábio (grupo focal 01) contrapõe mais uma vez questionando a postura dos

educadores: “tenho visto coisas muito piores nas escolas... O professor propõe uma atividade que o menino tem que sentar no chão, mas o chão está sujo! Alguém diz logo que criança gosta e não se importa...”

5.2 O QUE DIZEM OS ESTUDANTES

a) Sobre os aspectos pedagógicos, elementos artísticos e a experiência sensorial

Os estudantes, tanto os que se reuniram no grupo focal 02, quantos os que participaram do grupo focal 03, não fizeram na sua avaliação uma separação precisa entre aspectos pedagógicos e artísticos, embora a moderação tenha buscado estabelecer essa divisão - em atendimento ao roteiro proposto e às necessidades de sistematização da investigação. Conclui-se, a partir da observação, que pelo fato de eles não terem experiência como educadores, colocaram o seu ponto de vista ora como artistas ou professores em formação, ora como espectadores e ora como críticos, como os que fazem resenhas para os jornais. A ênfase foi maior em questões estéticas do que em questões éticas ou pedagógicas.

O grupo focal 02 apresenta um dado de análise que não foi cogitado pelos professores ou mesmo pelo grupo focal 03, também de estudantes. Eles analisaram o “valor comercial” da produção em diversos momentos.

Para Marcos (grupo focal 02), o produto pode ser muito interessante para professores e para a formação de artistas, mas, em sua visão, o cinema apresenta produções muito mais arrojadas e com os mesmos elementos. Entretanto, ele diz que apreciou “o absurdo e a crueldade presentes na encenação, pois lembrou antigos desenhos animados e comédias do cinema que enfocam bebês em diversas situações”. Ele compara, em sua análise, a produção da TV Anísio Teixeira com a indústria cinematográfica e considera que o episódio não seria apreciado pelo público conhecedor de produções similares, embora diga, também, que “a produção e a direção de fotografia estão dentro dos padrões básicos para a comercialização”.

Assim como Marcos, Vânia (grupo focal 02) também relacionou o produto a desenhos animados e animações. Ela também faz referências a filmes que colocam bebês em situações absurdas. Dessa forma, considera que o tema está muito “batido”, enfatiza que já viu muitos filmes em que a confusão dos adultos coloca bebês em apuros, mas que eles sempre saem ilesos. Considera que o projeto poderia buscar textos inovadores e que surpreendessem o público: “isso limita muito a comercialização da série.” Apesar disso, avalia que a criança

sendo jogada de um lado para o outro se torna um elemento divertido na encenação, que “quebra toda a ligação com uma lógica realista”.

Essa análise do potencial comercial ou mercadológico do episódio, embora seja relevante para a compreensão do produto em todas as suas dimensões, dissocia o produto, do seu contexto e do seu processo de criação. Não há como estabelecer parâmetros de comparação entre um produto artesanal, fruto do encontro entre educadores, artistas e comunicadores numa emissora Educativa e pedagógica, com a indústria cinematográfica internacional.

No caso da montagem em análise, cada etapa de criação e produção é tão importante quanto o produto, pois o objetivo dessa iniciativa é gerar conhecimento e socializar saberes diversos. Entretanto, é fundamental levar em consideração que os estudantes de arte inseriram esse elemento no debate. Isso demonstra que a leitura do produto passa por crivos que são alheios aos seus objetivos fundamentais. Ademais, a Televisão Educativa, em todas as suas expressões, não pode desconsiderar que a expectativa do público é a de que sejam apresentados por ela produtos genuínos, porém exige-se cada vez mais apuro técnico e estético por parte das emissoras. Esse elemento de análise vai aparecer no discurso de muitos dos integrantes do grupo focal 02.

Prosseguindo a apresentação dos resultados, os estudantes do grupo focal 02 conheciam o texto original de Martins Pena. Por conta de estudos curriculares sobre dramaturgia, demonstraram grande familiaridade com a obra original e reconheceram a sua representatividade na dramaturgia brasileira:

O conteúdo é bastante rico para estudantes e profissionais da área de teatro. Trata-se de uma comédia clássica, fundamental para o estudo da comédia de costumes e para o entendimento de técnicas de interpretação. Nenhum estudante de teatro e de dramaturgia podem desconhecer a importância de Martins Pena para a construção do teatro brasileiro. O projeto funciona bem para a formação do ator e pode interessar também a outros públicos, pois a montagem está muito bem cuidada. É educativa, mas tem valor comercial. (Patrícia, grupo focal 02)

Entretanto, Janaína (grupo focal 02) diz que justamente pelo fato de conhecer o texto, esperava “maior comicidade” do episódio do teleteatro, pois quando leu a peça, achou bem mais engraçado:

Esperava mais da interpretação. Os bordões não foram bem valorizados e não provocaram risos. Achei cansativo. Não me diverti e, para mim, deixa de ser comédia no momento em que não atende ao objetivo de me fazer rir. Acho que o público ficaria logo cansado. (Janaína, grupo focal 02)

Paulo também achou que o início foi muito engraçado, mas depois que os personagens foram apresentados “não achei muita graça na história e considero que o público do cinema e da TV teriam pouco interesse na montagem, embora possa ser interessante para estudantes”, pondera.

Em vários depoimentos fica perceptível que os estudantes do grupo focal 02 estabelecem relações precisas entre o episódio e algumas das referências artísticas que foram utilizadas pelos emissores, no processo de construção da série. Saulo (grupo focal 02), por exemplo, disse que percebeu claramente a estrutura da *Commedia dell'Arte* por trás da construção das personagens:

Essa técnica parece ser tão teatral que eu achei que ficaria exagerada para a televisão, mas os atores souberam dosar. Acho interessante levar uma construção que vem do teatro para a televisão. Lembrei de filmes do cinema brasileiro em que a interpretação dos atores fica na fronteira entre o teatro e o cinema. Guel Arraes faz muito isso. Esses filmes fazem grande sucesso e foram campeões de bilheteria. Esse encontro entre teatro e audiovisual pode causar efeitos maravilhosos. (Saulo, grupo focal 02)

Para Saulo, o figurino, o cenário e a trilha sonora estão em harmonia e remetem ao período histórico. “As marcações são muito bem feitas. O produto é lúdico, é de fácil compreensão, creio que tem valor comercial. Fiquei com vontade de trabalhar num projeto como esse”, declara.

No mesmo sentido, Luísa (grupo focal 02) acrescenta que a música e a sonoplastia foram elementos bem utilizados. “A música certa foi usada no momento certo e isso pode fazer com que o público em geral fique interessado na encenação, acho que seria um produto comercializável e podia estar na televisão aberta”.

Interessante observar que em nenhum momento - do debate feito pelos estudantes sobre o episódio ficcional - o desprezo à criança por parte das personagens recebe algum tipo de referência que não seja artística. Também os estudantes não se detêm em análises relacionadas às questões históricas e sociais identificáveis na montagem. Somente após a exibição da reportagem especial eles inserem brevemente esses itens.

Os estudantes, integrantes do grupo focal 03, de forma geral apreciaram os elementos artísticos e pouco desenvolveram avaliações centradas em questões didático-pedagógicas.

Antônio (grupo focal 03) achou o figurino muito bonito e gostou da “forma agradável como o tema foi tratado”, mas, curiosamente, afirma que “a encenação não é propriamente uma comédia, pois - na verdade - traz uma crítica social de época e mostra o pensamento religioso do período”.

Mais uma vez a comédia aparece como um elemento estranho num projeto voltado para discussões “sérias”, como as questões sociais e históricas que são extraídas da obra.

Lívia (grupo focal 03) diz que a composição é harmoniosa, “mas o ponto positivo dessa encenação são os diálogos”. Ela diz que os atores estão fantásticos, embora acrescente que poderia haver mais “dinamismo”, que poderia ser conseguido através de improvisações. “O material é descontraído, forte e marcante”.

Thaís (grupo focal 03) considera o cenário “muito rico”, gostou do conteúdo das falas, achou o material bem-humorado. Ela acha que a encenação define bem as características específicas de cada personagem. Avalia que foi muito boa a experiência de assistir a “teatro filmado”.

Nívea (grupo focal 03) diz que gostou “da estética” e identificou relações entre a encenação e os filmes de Charles Chaplin e, ainda, com filmes que trazem um humor “pastelão” e movimentos exagerados. “A encenação é bem feita, bem filmada, ri muito! Se eles me fizeram rir, para mim é um bom sinal. Fiquei interessada em conhecer mais sobre Martins Pena”.

Enquanto Paula (grupo focal 03) diz que a peça é interessante, pois desenvolve “a cultura literária e a cultura do teatro”. Gostou da encenação e considerou que o “ritmo está muito bom e a adaptação está na medida certa”. Em sua visão, “fazer teleteatro na atualidade é um movimento de resistência aos padrões da televisão aberta”.

b) Sobre a Reportagem Especial e a relevância da proposta para a sociedade

Para Patrícia (grupo focal 02), a reportagem é fundamental. De acordo com ela, “mudou a percepção sobre o episódio, clareou muito. Assistindo apenas ao teleteatro, não se enxerga tudo, a percepção de diversas questões só foi possível por causa da reportagem”. Ela considera, também, que “a reportagem sendo passada posteriormente é de grande importância para que os conteúdos apresentados pela série sejam fixados”.

Saulo (grupo focal 02) complementa:

Se a proposta é que a peça faça parte de um material pedagógico, terá que vir junto com a reportagem. Gostei das entrevistas sobre a comédia, pois fica claro que a função da comédia é também a de fazer uma crítica social. (Saulo, grupo focal 02)

Após assistir à reportagem, ele identifica elementos históricos e sociológicos que não foram observados anteriormente:

Vejo que no fundo mudou muito pouco, a família retratada no século XIX é muito parecida com a família do século XXI. A peça fala sobre isso e eu, como espectador, não me toquei. Nos primeiros minutos em que percebi que era uma comédia, desliguei o senso crítico e relaxei. (Saulo, grupo focal 02)

Janaína (grupo focal 02) diz que questões sociais e relativas à infância só são percebidas após a reportagem especial:

Não consigo visualizar esse episódio como material didático em sala de aula. Fico pensando nesse vídeo sendo passado numa escola ou faculdade, o tempo é muito curto para isso, acho difícil trabalhar temas complexos, como as questões da infância, do racismo ou o conflito entre classes sociais. Seria mais fácil discutir tudo isso com outro material. (Janaína, grupo focal 02)

Paula (grupo focal 03) ficou muito interessada no relato do processo que é veiculado na reportagem, “gosto de assistir o *making of* de filmes e séries”. Gostou muito da reportagem e considera importante que seja exibida junto com a peça. Para ela, conhecer sobre a *Commedia dell’Arte* foi importante.

Mas, Paula, questiona o que ela chama de “reprodução de estereótipos” na encenação e exemplifica: como no caso da criada negra e mulher, “seria mais interessante se os estereótipos fossem rompidos. E seria tão engraçado ou até mais se, por exemplo, colocassem um homem no papel da criada”, sugere.

Enquanto para Nívea (grupo focal 03), a apresentação dos estereótipos foi proposital e essa é uma forma de fazer a crítica à sociedade da época. Ela identifica, após assistir à reportagem, a referência às profissões (sacristão, funcionário público, babá, soldado, trabalhador do campo...). E, então, avalia que a criança é retratada como um ser inútil.

Nívia ressalta que desde o início fez uma conexão da encenação com a obra de Charles Chaplin. E adorou ver que a reportagem colocou imagens de um filme de Chaplin (*O Grande Ditador*). Para ela, Charles Chaplin é um dos primeiros artistas a utilizar-se de cenas belas para fazer críticas sociais.

Antônio foi indagado, após assistir a reportagem especial e, particularmente, o bloco sobre a tradição da comédia, se ele mantinha o que havia dito de que a peça não era uma

comédia. Ele respondeu - rindo - que a reportagem era boa, pois vem para complementar a percepção das questões levantadas pela peça. E finaliza assim: “é uma comédia, sim, mas com conteúdo e qualidade”.

5. 2 EMISSORES E RECEPTORES EM DIÁLOGO

O fato de termos muitas “vozes”, no sentido de Bakhtin (2003), implicadas na avaliação do episódio *Os Infortúnios de Uma Criança* não significa, necessariamente, que haja discordâncias ou divergências significativas. Muitas vezes, um conjunto de vozes forma um coro.

O diálogo entre emissores e receptores do episódio *Os Infortúnios de Uma Criança* não explicita muitas dissonâncias. As inquietações do grupo de emissores são compreendidas e devolvidas pelos receptores. Há uma relação de complementaridade nesses discursos.

Ambos vislumbraram um tratamento multidisciplinar ao conteúdo que, além de levar educação por meio da arte, possibilitasse a utilização da produção como ponto de partida para outras atividades:

Bem interessante o texto, bastante rico para trabalhar, pedagogicamente. A expressão corporal dos atores é perfeita, ajuda a definir vários conceitos. A comédia dá a possibilidade de se trabalhar com prazer. Então acho que essa produção deveria impulsionar o professor a propor outras atividades derivadas, inclusive poderiam fazer com que os estudante produzissem um outro vídeo que abordasse essas questões de formas diferentes. (Regina, grupo focal 04)

A análise se desenvolve a partir de movimentos opostos: os professores partiram de aspectos pedagógicos para, assim, estabelecerem análises da proposta artística, enquanto os estudantes, inversamente, se concentram nos elementos artísticos e nas suas referências para, então, avaliarem o potencial pedagógico do produto. O resultado acaba por rerepresentar o projeto, acrescido de novas perspectivas e preenchido de novos questionamentos, que não invalidam, mas reforçam a experimentação. Notadamente, em alguns momentos, há algumas opiniões centradas no gosto e nas preferências pessoais.

Mas, de forma genérica, os receptores legitimaram a proposta emitida pela TV Anísio Teixeira. Proposta essa que não se restringe ao produto em si, mas que se sustenta no seu processo de construção. É possível supor que o fluxo produtivo deflagrado pela própria emissora, partindo da rede de educadores, de onde foi constituída a sua equipe pedagógica, já traz em si anseios, perspectivas e pontos de vistas, que foram explicitadas pelos receptores,

particularmente os que estavam nos grupos focais 01 e 04, integrados por educadores que atuam também nessa mesma rede pública.

Isso não significa que não foram feitas críticas ou que as críticas não são procedentes. Mas que um produto que é feito para atender às necessidades de educandos e educadores da rede pública de educação - que tem como ponto de partida a realização de atividades formativas com professores oriundos dessa rede e que se concretiza a partir do encontro entre esses professores com artistas e comunicadores - só se realiza em plenitude ao ser decodificado pelo seu público, ressignificado e reconstituído por ele.

É nesse sentido que o processo de análise e o que dele se extrai legitimam os elementos que foram postos em discussão. Embora façam ressalvas, indiquem caminhos e depositem nele outras questões que não haviam sido vislumbradas pelo agrupamento de emissores, esses educadores e estudantes acabam fortalecendo a iniciativa ao identificarem referências e rerepresentarem o projeto em um novo discurso.

O conteúdo pedagógico proposto pelos emissores do episódio é claramente identificado no discurso dos professores. Eles vislumbram a produção sendo aplicada em sala de aula por várias disciplinas, provocando debates sobre a formação da sociedade brasileira, valores e costumes, bem como identificam a criança no centro desse debate:

O professor poderia utilizar a obra para debater a forma de organização das famílias nessa época, o papel do pai, o lugar da mulher, as questões da empregada - mulher e negra - no período. (Andressa, grupo focal 01)

Existe muita agressividade na relação de professores com estudantes e, por isso, alguns alunos reagem a essa agressividade com atitudes de defesa, desrespeito e até atitudes violentas. Acho que o episódio, quando traz as cenas “agressivas” com o bebê, faz a gente pensar. As cenas não agradem ainda mais ao espectador pelo fato de ser uma comédia. (João, grupo focal 01)

Os estudantes, por sua vez, identificam mais precisamente as referências artísticas que sustentam o projeto de encenação. E, nesse sentido, por não fazerem parte dessa rede, acabam por inserir um elemento suplementar e exterior à discussão, mas que não pode ser ignorado pelos que estão implicados em produções similares. Eles acrescentam ao debate um item que não se afina com a natureza da emissora e do produto: as potencialidades comerciais e mercadológicas da produção, inclusive estabelecendo parâmetros de comparação oriundos da indústria cinematográfica, embora, para utilizarem esses critérios, acabem dissociando o

produto do seu contexto e do seu processo. Porém isso demonstra que o espectador não está disposto a fazer concessões em relação à qualidade técnica e estética às produções - pelo fato de estas serem realizadas por televisões públicas.

Os estudantes também estabeleceram uma relação diferenciada com relação ao “sofrimento” da criança, já que, basicamente, concentram o seu olhar ao tratamento artístico concedido pela encenação, evitando abordagens de caráter moral ou filosóficas acerca da postura das personagens. Eles buscam em referências do cinema e da televisão meios para compreender a presença da criança na trama. Na perspectiva dos estudantes, não há verdadeiros dissabores na relação da criança com os adultos, pois tudo é visto a partir do *nonsense* que norteia as circunstâncias dramáticas encenadas e do tratamento estético que essas situações recebem. Eles percebem que a relação da criança com as outras personagens “quebra toda a ligação com uma lógica realista”.

Já os educadores parecem decididos a transpor toda e qualquer questão à sua condição profissional, pois se colocam no lugar dos “algozes” da criança-personagem e, por analogia ou empatia, se sentem culpados, se acusam mutuamente, compartilham essa responsabilidade com o Estado e com a sociedade:

O episódio leva o educador a refletir sobre o espaço da criança na sociedade brasileira. Levanta questões relacionadas ao tratamento que as crianças recebem em casa e na escola, incluindo maus tratos. Isso pode se refletir na aprendizagem: crianças com problemas de aprendizagem podem ter recebido maus tratos na primeira infância. (Mariana, grupo focal 01)

Eu queria que a reportagem pudesse flagrar situações inacreditáveis que acontecem nas escolas. Os professores e funcionários passam por cima de direitos das crianças cotidianamente. Abusam da sua posição em muitas circunstâncias e isso é legitimado. Os estudantes não tem a quem recorrer. São pequenas coisas e às vezes são coisas absurdas. Eu gostaria que a reportagem mostrasse isso. (Fábio, grupo focal 01)

Podemos discutir a partir desse produto audiovisual a família, a sociedade, o papel do pai, da mãe... Enfim, são vários os *links* possíveis. Mas acredito que o mais importante é o debate sobre o lugar do professor. São muitos os professores que estão insatisfeitos. Se a criança e o adolescente não são considerados, o que dizer dos profissionais que deveriam cuidar da formação deles? (Alda, grupo focal 01)

Outrossim, dois aspectos significativos agregam emissores e receptores numa mesma rede de preocupações. Um deles é a questão da preparação dos professores para a utilização do conteúdo, já que, como disse uma das educadoras (grupo focal 04), é preciso repensar as

práticas pedagógicas e não só conceber novos recursos. Outro aspecto aponta a necessidade de que a formação para a leitura de imagens seja efetivada para fortalecer a mediação pedagógica:

Não sei se a formação inicial e a formação continuada dos professores, e não me refiro só aos professores de arte, possibilitam que estes façam leituras de imagens e possam levar isso para os alunos. Esse tipo de formação ajudaria o professor a ampliar o seu campo de visão (Ana, grupo focal 04)

Além disso, os educadores debatem o uso da própria reportagem especial ou o de roteiros pré-estabelecidos como elementos que “engessariam” ou enrijeceriam a fruição da obra. Por trás dessa discussão, está o equilíbrio entre razão e emoção nos espaços formais da educação, o que reforça a necessidade de uma *educação para a sensibilidade*. Uma educadora (grupo focal 04), inclusive, fala da necessidade de transcendência por meio da arte:

Eu não acho que tenhamos que utilizar roteiros pré-definidos. A reportagem é boa, mas não elimina outras abordagens, outros temas que interessem ao professor e ao aluno. A ficção apresentada vai muito além do que a reportagem propõe. E é perigoso que roteiros possam ‘engessar’ a apreciação da obra. A escola consegue retirar o prazer e a poesia dessas coisas para torná-las educativas. A arte exige que a alma transcenda. (Marta, grupo focal 04)

Do diálogo entre os educadores e, ainda, associando o discurso dos educadores a dos estudantes, emerge uma outra questão também relevante para que uma Televisão Educativa e pedagógica possa se definir e redefinir a cada temporada, qual seja, o fato de que os parâmetros das televisões comerciais condicionam o olhar do espectador sobre produtos, formatos e gêneros.

Por conta disso, é importante perceber que a comédia e seus possíveis efeitos são em alguns momentos rejeitados pelos receptores e, curiosamente, também mobilizaram muitos debates entre os emissores. Por sua popularidade e utilização nas redes comerciais, o gênero parece não ser bem avaliado como elemento que aguça o senso crítico e possibilita reflexões, e parece, então, não ser propício a debates tratados com seriedade:

O vídeo apresentado tem uma linguagem rica e interessante. A adaptação do texto é muito bem feita, o que permite um trabalho em sala de aula voltado para a leitura de imagens. E os elementos ‘de época’ - notórios e consistentes - favorecem a reflexões importantes para discussões - apesar da comédia. (Rosa, grupo focal 01)

Conforme os itens destacados, conclui-se que há um reconhecimento das propostas dos emissores no retorno que é efetivado pelos receptores. Esses elementos aparecem problematizados e acrescidos de outros valores nos discursos dos receptores. Ainda assim, constata-se que emissores e receptores compartilham dos mesmos códigos e que estabelecem uma rede de signos e sentidos comuns em torno do episódio, mesmo que as referências pedagógicas sejam rerepresentadas predominantemente pelos educadores e as referências artísticas apareçam com maior nitidez no discurso dos estudantes.

Também é reconhecível a expressão de interpretações individuais e que não apreciam o produto:

Esperava mais da interpretação. Os bordões não foram bem valorizados e não provocaram risos. Achei cansativo. Não me diverti e, para mim, deixa de ser comédia no momento em que não atende ao objetivo de me fazer rir. Acho que o público ficaria logo cansado. (Janafna, grupo focal 02)

Ou, ainda, emergem dos discursos críticas absolutamente fundamentadas e pertinentes que estabelecem reflexões imprescindíveis aos propósitos do projeto, tais como as relacionadas ao tratamento de questões étnico-raciais. Uma delas concentrada na possibilidade - pelo fato de a atriz que faz a empregada ser negra - da emissora estar reforçando estereótipos:

Muitas professoras e alunas da rede estadual são negras. E mais uma vez a gente vê uma mulher negra em uma posição subalterna, sendo explorada e assediada. Mas, por um lado, isso é positivo porque mostra que isso é uma construção histórica. (Rosa, grupo focal 04)

Outra crítica, também relacionada às questões étnico-raciais, se refere à reportagem especial e às imagens que servem de *inserts* para reforçar a histórica posição desfavorável da criança e do adolescente na sociedade brasileira. Uma professora questiona essas imagens, alegando que estas poderiam estabelecer que essa “invisibilidade” da criança e do adolescente na sociedade estivesse circunscrita às famílias negras e integrantes de classes sociais “inferiores”:

Não acredito que a questão da invisibilidade da criança esteja ligada estritamente à sua classe social, existem muitas delas em escolas particulares e, também, desassistidas. Muitas outras estão em escolas públicas e suas famílias são bem estruturadas. Em ambientes de situação economicamente inferior, porém bem assistidas e estimuladas. (Vera, grupo focal 01)

A colaboração dos integrantes dos grupos focais ao processo de análise da série é

inestimável pelo fato de dialogar com seus elementos fundamentais. Resta, então, celebrar a possibilidade do diálogo. Celebrar no sentido da proposta de PETROVICH, incorporada aos processos de criação dos emissores (BAHIA, 2008 e 2010).

[...] O projeto TV Anísio Teixeira estará perspectivado também pelas proposições do professor Carlos Petrovich, que defendem a dinâmica criativa do *caminhar* (disposição de se colocar em movimento, dispositivo de deslocamento, descentramento e multirreferencialização, fluxos de saída em busca de si e da alteridade, pesquisar-agir), do *encontrar* (localizar-se social, histórica e subjetivamente, deparar-se consigo e com o outro, descobrir-se e/ou surpreender-se com a tradição, cultivar a inovação e a invenção) e *celebrar* (compartilhar resultados, dar visibilidade a caminhada, aos encontros e as produções resultantes do percurso, festejar comunitariamente). É importante ressaltar que o tecido entre essas diferentes abordagens não se faz *a priori*, mas que esta deva ser a tônica dos processos de construção e dos fluxos produtivos da TV Anísio Teixeira. (PETROVICH, 1991, apud BAHIA, 2008, 2010)

Por essa forma de caminhar, faz-se necessário festejar o fato de que essa dinâmica de análise oportunizou o diálogo entre agentes implicados no processo comunicativo, deflagrando mais uma vez uma “rodada de negociações” entre as áreas do conhecimento implicadas nessas “vozes”, que constituem o produto.

Dessa forma, a avaliação do episódio da série *Em Cena Ação*, da maneira como foi conduzida, pode constituir-se como uma etapa imprescindível a uma lógica de criação e de produção, que se enxergue como alternativa aos processos criativos das emissoras tradicionais.

E para fundamentar, associam-se aos pressupostos de Bakhtin, acerca da polifonia e do dialogismo, as proposições dialógicas de Paulo Freire (1969, 1970, 1980, 1993, 2001) e as suas teorizações:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p.82 e 83).

O diálogo exige igualmente uma fé intensa no homem, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais humano [...]. O homem de diálogo é crítico e sabe que embora tenha o poder de criar e de transformar tudo, numa situação completa de alienação, pode-se impedir os homens de fazer uso deste poder. (FREIRE, 1980, p.83 e 84).

Destacam-se mais uma vez as reflexões de Freire acerca da epistemologia, pedagogia e comunicação, que acabam por fortalecer as premissas dos Estudos Culturais nessa

investigação, que compreende a comunicação e a educação como diálogo. Até porque se trata da análise de um produto complexo, fruto da interação entre diversas formas de cultivar o saber e o conhecimento, que são traduzidas em uma produção artística híbrida e dialógica por princípio.

E como esse produto televisivo filia-se a um projeto educativo, ao estabelecer diálogo com os representantes do seu público-alvo, essa dinâmica gera inevitavelmente novos conhecimentos, que poderão ser agregados a essa emissora ou a iniciativas similares.

No caso das emissoras em questão, tão importante quanto o produto, ou até mais do que ele, é a sua lógica de criação, produção e de avaliação, pois esses processos devem ser também educativos. Tanto melhor se os mecanismos para essa avaliação possibilitarem o diálogo e a interação - que são intrínsecos ao processo de ensino e de aprendizagem, numa perspectiva libertadora e no sentido freireano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A série de teleteatro *Em Cena Ação 2010* busca traçar, por meio dos seus cinco episódios, um panorama que contempla não só a comédia, mas o realismo-naturalismo, o teatro denominado de absurdo; o teatro épico de Bertolt Brecht e uma montagem que se vale da literatura de cordel. Conjuntamente, os episódios da série têm como objetivo a difusão da literatura dramática brasileira que, por sua vez, tem sido suprimida dos currículos escolares que, em alguma medida, contemplam poemas, romances, contos e crônicas.

Seria interessante se debruçar nos demais episódios da série, seus processos de criação, filiações estéticas e temas transversais extraídos das montagens para que, assim, fosse possível estabelecer parâmetros para novas temporadas da série, dando prosseguimento a essa experimentação, em busca de resultados significativos e singulares. Até porque, como foi dito por uma estudante, integrante do grupo focal 03, “fazer teleteatro na atualidade é um movimento de resistência aos padrões da televisão aberta”.

Além do mais, a TV Anísio Teixeira foi erguida no estado da Bahia, onde dizem: o cidadão “não nasce, estreia”. Um estado que tem apresentado ao país, por meio da TV comercial nacional, uma quantidade significativa de artistas formados pelo teatro. Nesse estado, além de espetáculos de teatro, uma quantidade significativa de pesquisas acadêmicas sobre as artes cênicas também são apresentadas ao país. No entanto, os atores locais têm reduzida oportunidade de atuarem em produções audiovisuais do cinema, da televisão e até da publicidade.

É perceptível também que a escola, os espaços de cultura e, ainda, as políticas públicas de educação e cultura estabeleceram um “fosso” que separa professores de arte e artistas. A escola ainda não se reconhece como um ponto de cultura e desconhece a produção artística local, arte-educadores se ressentem de estarem afastados da produção artística. Além disso, os artistas não atentaram que é nos espaços formais da educação que se cultiva (ou não) o gosto pela leitura e fruição de obras artísticas e é de lá que se forma um público que interage continuamente com as produções.

Por isso, é importante pensar nas escolas e universidades como espaços de socialização de saberes e conhecimentos artísticos, e uma das ferramentas possíveis para essa *educação para a sensibilidade* é a Televisão Educativa, seja ela educacional e centrada em valores da cultura; universitária ou pedagógica, quando associada a redes formais de educação.

É importante destacar mais uma vez o comprometimento da pesquisadora com o processo de criação do episódio que foi analisado, já que, conforme foi declarado, esteve à frente da implantação da TV Anísio Teixeira, da produção da sua primeira temporada, em 2010 e, particularmente, dos processos de criação da série *Em Cena Ação*.

Inicialmente, a proposta de estabelecer grupos focais para sustentar a análise tinha como princípio deslocar a pesquisadora de seu local de conforto e evitar que a sua vinculação pudesse comprometer a sua isenção diante do produto. Entretanto, ao associar essa técnica de coleta de dados com o dialogismo presente nas obras de Bakhtin e Freire, essa proposta ganhou novos contornos.

Após a vivência como moderadora dos grupos focais e tendo que intermediar a relação entre o discurso do grupo de emissores, do qual é também representante, com o discurso que emerge dos grupos focais constituídos para a recepção, a pesquisadora concluiu que a análise dos produtos de uma Televisão Educativa, numa perspectiva dialógica, poderia se constituir numa etapa fundamental, incorporada às lógicas de criação e produção de veículos que tenham um projeto pedagógico.

Esse exercício de produção e análise contínuos possibilitaria que o segmento pudesse sistematicamente proceder experimentações com a linguagem televisiva, apresentando produtos singulares e geradores de conhecimento em todas as suas fases. Essa perspectiva evitaria a tendência de educadores e educandos, empoderados dessa tecnologia, de se tornarem meros reprodutores dos padrões veiculados pelas televisões privadas, que, pela sua natureza, estabelecem vínculos diferentes com os seus públicos, centrados em valores do mercado. Isso se esclarece ainda mais ao perceber-se o direcionamento dado às avaliações dos estudantes, participantes do grupo focal 02, que buscam na indústria cinematográfica parâmetros para fazer avaliações sobre o episódio *Os Infortúnios de Uma Criança*, dissociando contexto, processo e resultado.

Além disso, ao deslocar para representantes do seu público-alvo o compromisso de avaliar e redefinir a sua programação, a Televisão Educativa e pedagógica estaria estabelecendo fluxos compatíveis com os novos recursos e estaria evitando o que Paulo Freire chama de “educação bancária”.

Essa “educação bancária” estabelece uma perene “inconciliação entre educador-educando” (FREIRE, 1983) e também sugere que alguns devem ser passivos diante desses novos recursos: espectadores e não recriadores do mundo (FREIRE, 1983, p. 17-18). Isso

porque, se o professor e o comunicador, por meio de produtos televisivos ou de outros recursos, “depositar” conhecimento apenas, ele estará - mais uma vez - condicionando o educando e cristalizando a ultrapassada relação linear entre emissores e receptores. Ademais, essa “educação bancária” induz as pessoas a se adaptarem ao mundo que existe, aceitando as diversas formas de exclusão.

A mera transferência de dados e conteúdos, contando com a simples assimilação e com a omissão do educando na produção do conhecimento, é também um dos elementos responsáveis pela tão falada desmotivação (FREIRE e SHOR, 1993). Remetendo ao que diz uma educadora (grupo focal 04): “parece que o professor da rede pública tem medo de utilizar a tecnologia. O que mais temos em sala de aula é monotonia e falta de motivação”.

As emissoras Educativas, quando relacionadas a instituições de ensino e de pesquisa ou a sistemas de educação, podem estabelecer lógicas produtivas que contemplem – cotidianamente – a avaliação da sua produção por parte de receptores como uma etapa fundamental; isso para que sejam estabelecidas outras relações entre os agentes implicados no processo comunicativo. Não bastam novos produtos educativos sem novas práticas que estabeleçam relações diferenciadas entre educadores e educandos.

Por isso, é importante questionar de que forma essa constante inovação tecnológica poderá contribuir de fato para a transformação da práxis, vislumbrada por Freire, possibilitando um avanço de qualidade das atividades educativas.

A partir destes questionamentos, é possível refletir o quão importante é discernir quais os interesses da educação, caso recorra a essa ou àquela tecnologia, ou ainda ao buscar a interação possibilitada pela convergência de diversas tecnologias associadas, em ações formativas que se valem ou não da televisão.

É importante que não se perca de vista que o educando (mesmo quando professor) é o ponto de convergência de todo o processo educacional, e que a aprendizagem deve ser construída processualmente através da mediação pedagógica, da experimentação, da interação e da socialização de conhecimentos, saberes e informações.

Além da tecnologia, é importante problematizar a convergência de linguagens e as potencialidades dessa televisão no que se refere ao desenvolvimento de um projeto educacional, pedagógico e que impulse as instituições de ensino a novas produções; pensar emissoras que, cada vez mais, sejam direcionadas pela interação com o seu público, que se alimente e se retroalimente de seus anseios, impulsos e necessidades.

E conforme foi dito, é preciso assumir a polifonia como elemento fundamental na construção de produtos e de veículos conscientes dos elementos, formatos, gêneros e processos de criação e de produção. A polifonia revelaria diversas facetas e daria visibilidade às diversas “vozes” sociais que discursam. Entretanto, faria isso com a consciência de tratar-se de um discurso esteticamente construído, aberto a leituras, releituras e avaliações.

Ademais, o dialogismo por essa ótica contempla o diálogo entre interlocutores, que de qualquer modo são seres sociais, mas também enfatiza o diálogo entre discursos diversos. Uma proposta pedagógica, desenvolvida por meio da Televisão Educativa, assumidamente dialógica e polifônica, permitiria a interação entre áreas do conhecimento diversas e seria propícia à interdisciplinaridade, ao desenvolvimento de temas transversais, contribuindo para o fortalecimento da relação entre educandos e educadores.

Em contato direto com os receptores, não só se valendo da convergência e da interação possibilitada por *chats*, *e-mails*, fóruns, ambientes virtuais de aprendizagem, a Televisão Educativa e pedagógica poderia proceder cotidianamente dinâmicas voltadas para que o público-alvo reestabelecesse a cada produção parâmetros próprios para definir as novas produções. Considerando que essas emissoras deveriam manter o seu caráter experimental e lembrando que, nesse sentido, não há melindres em torno de equívocos e desacertos, até porque não existe erro em processos (arte) educativos, mas hipóteses.

Voltando à epígrafe, ou seja, à letra da canção de Caetano Veloso, a televisão pode ser uma “monstra condenada” ou “fenestra sinistra”, quando instrumento de opressão e domínio, mas pode ser também uma aliada da educação e da cultura, minimizando distâncias físicas, refazendo a noção tradicional de tempo-espaço, incluindo e sendo condutora da poesia e do prazer que precisam estar presentes nos espaços de educação. Espaços feitos de tijolo e concreto, mas que podem ser inventados e reinventados de acordo com as tecnologias disponíveis em cada tempo, ou de instrumentos facilitadores, sejam eles papiro, pena, lápis, tábua, pincel, livro, *tablet* ou mesmo a televisão.

O poema-invocação entoado por Caetano remete à protetora da televisão e a sua história: em uma noite de Natal, a irmã Clara estava em sua cela doente e não pôde participar das celebrações. Sozinha, pediu à providência que, mesmo distante, pudesse acompanhar a cerimônia. Então, algo surpreendente aconteceu, ela recebeu a projeção de todo o evento e para a surpresa das companheiras, quando retornaram, ela podia descrever a missa festiva. Após a sua morte e canonização, Santa Clara tornou-se a padroeira da televisão, já que teria

sido a primeira a vislumbrar a possibilidade de uma transmissão de sons e imagens, que supera distâncias.

E, se a irmã pôde participar de uma comunhão naquela noite, graças a essa inusitada transmissão, é importante pensar e repensar o que nós queremos *pôr em comum* nessa TV do século XXI. Enfatizando que a palavra comunicação vem do latim *communicare*, que remete à comunidade e comunhão, e significa *tornar comum* ou *partilhar*.

REFERÊNCIAS

ABTU - Associação Brasileira de Televisão Universitária. Disponível em: <<http://www.abtu.org.br>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

ALMEIDA FILHO, N. *Universidade Nova: textos críticos e esperançosos*. Brasília: Editora UNB; Edufba, 2007.

ALMEIDA FILHO, N.; SANTOS, B. A universidade no século XXI: para uma universidade nova, 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XI.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2012.

ARAÚJO, N. *História do Teatro*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1991.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril, 1994. (Coleção Os Pensadores).

AUMONT, J. et al. *A Estética do Filme*. São Paulo: Papirus, 2006.

BAHIA. *Decreto n. 9.064/2004, de 07 de abril de 2004*. Aprova a Organização Estrutural e Funcional do Instituto Anísio Teixeira - IAT. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/77104/decreto-9064-04-bahia-ba>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

BAHIA. *Portaria n. 9.004/2008*. Disponível em: <<http://www.iat.educacao.ba.gov.br>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

BAHIA. SEC. Instituto Anísio Teixeira. TV Anísio Teixeira - Projeto Estético-Pedagógico. Apostila, 2008.

BAHIA. SEC. Instituto Anísio Teixeira. TV Anísio Teixeira - Projeto Estético-Pedagógico. Apostila, 2010.

BAHIA, 2013. Séries da TV Anísio Teixeira – Temporada 2010. Disponível em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/tv_anisio_teixeira>. Acesso em: 13 mar. 2013.

BAKHTIN, M. *Estética da criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1998.

BARBOSA, A. M. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 7, 1989. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/iea/revista/coletaneas/educabasica/barbosarev7.html>>. Acesso em: 24 nov. 2006.

_____. *A imagem no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

BATISTA, R. A. *Mídia e educação: teorias do jornalismo em sala de aula*. Brasília: Thesaurus, 2007.

BRAIT, B. *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

BRECHT, B. *Estudos sobre o Teatro*. Tradução de Fiama Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova

BRASIL. Constituição (1988). Constituição Federal do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jul. 2012.

BRASIL. *Lei n. 11.652, de 07 de abril de 2008*. Institui os princípios e objetivos dos serviços de radiodifusão pública explorados pelo Poder Executivo ou outorgados a entidades de sua administração indireta; autoriza o Poder Executivo a constituir a Empresa Brasil de Comunicação – EBC; altera a Lei nº 5.070, de 7 de julho de 1966; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111652.htm. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *TV ESCOLA*. 2013. Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=94&Itemid=97>. Acesso em: jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *TV ESCOLA*. Salto para o Futuro – TV, Educação e Formação de Professores - Vol. 1. Brasília, 2013 Disponível em <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_1_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf>. Acesso em: 20 de dez. de 2013.

BRASIL. *Lei n. 8.977, de 06 de janeiro de 1995*. Dispõe sobre o Serviço de TV a Cabo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18977.htm>. Acesso em: 20 de nov. de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2012.

BRECHT, B. *Estudos sobre o Teatro*. Tradução de Fiamá Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1978

BUCCI, E. *É possível fazer televisão pública no Brasil? Novos Estudos - CEBRAP*, São Paulo, n. 88, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n88/n88a01.pdf>> Acesso em: 20 jun. de 2012.

BUCCI, E. *A TV pública não faz, não deveria dizer que faz e, pensando bem, deveria declarar abertamente que não faz entretenimento*. 2006. Disponível em <<http://www2.cultura.gov.br/site/2006/11/27/a-tv-publica-nao-faz-nao-deveria-dizer-que-faz-e-pensando-bem-deveria-declarar-abertamente-que-nao-faz-entretenimento-eugenio-bucci-presidente-da-radiobras/>> Acesso em: 20 out. de 2013.

CAPARELLI, S.; LIMA, V. A. *Comunicação e televisão: desafios da pós-globalização*. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

CARLSON, M. *Teorias do teatro: estudo histórico-crítico dos gregos à atualidade*. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

CARTA DE BRASÍLIA. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/Leia-na-integra-a-Carta-de-Brasilia/5/13076>>. Acesso em: 08 nov. de 2012.

CARTA DE BRASÍLIA II. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/>>. Acesso em: 07 nov. de 2012.

CLARK, K; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COGO, D. Da comunicação rural aos estudos de audiência: influência da obra de Paulo Freire no ensino e na pesquisa em comunicação social. *Rastros – Revista do IELUSC*, Joinville, v. 1, n. 1, 1999.

COHN, Gabriel. (Org.) *Comunicação e Indústria Cultural*. São Paulo: 5. ed. T.A. Queiroz, 1987.

CRUZ NETO, O. et al. *Grupos focais e pesquisa social: o debate orientado como técnica de investigação*. Rio de Janeiro, 2001. 31 p. Apostila.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnicas de coletas de dados em pesquisas qualitativas. (SD). *Informação & Sociedade: estudos*, v. 10, n. 2, João Pessoa, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 19 de Ago. 2013.

DUARTE JÚNIOR, J. *Por que arte-educação?* 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

ECO, U. *O Nome da Rosa*. Rio de Janeiro: Record, 1986

ESSLIN, M. *O Teatro do Absurdo*. Tradução de Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. *Pedagogia da esperança*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREUD, S. *Os Chistes e a sua relação com o inconsciente*. Tradução de Margarida Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

GONDIM, S. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*, Salvador, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004> Acesso em: 14 ago. 2013.

GUARESCHI, P. A realidade da comunicação: visão geral do fenômeno. In: GUARESCHI, P. (Coord.). *Comunicação e controle social*. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 1991.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HERZ, D. *A história secreta da Rede Globo*. Porto Alegre: Tchê! 1987.

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. Tradução: Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

KRESS, G. VAN LEEUWEN. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996.

LIMA, V. A. *Mídia: teoria e política*. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

_____. *Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire*. Brasília: UNB, 2011

_____. Os mídia e a política. In: RUA, M. das G.; CARVALHO, M. I. V. (Org.). *O estudo da política*. Brasília: Paralelo, 1988.

MACHADO, A. *A televisão levada a sério*. São Paulo: Senac, 2000.

MAGALDI, S. *Panorama do teatro brasileiro*. Rio de Janeiro: MEC/ DAC/ FUNARTE/ SNT, s/d.

MAGALHÃES, C. M. *Os programas infantis da TV: teoria e prática para entender a televisão feita para crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *TV universitária: uma jovem senhora*. 2012. Disponível em: http://www.direitoacomunicacao.org.br/content.php?option=com_content&task=view&id=9043. Acesso em: 10 nov. 2103)

MATTOS, Sérgio. *O impacto da Revolução de 1964 no desenvolvimento da televisão*. *Cadernos do INTERCOM*, São Paulo, ano 1, n. 2, p. 29-43, 1982.

_____. *O controle dos meios de comunicação*. Salvador: Edufba, 1996.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensão do homem*. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MÉDOLA; REDONDO in: RIBEIRO, A. P. G.; SACRAMENTO, I.; ROXO, M. *História da televisão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.

MEDITSCH, E. *O jornalismo é uma forma de conhecimento?* Santa Catarina, 1997. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/meditsch-eduardo-jornalismo-conhecimento.html>>. Acesso em: 14 dez. 2013.

MOTTER, P. O uso político das concessões das emissoras de rádio e televisão no governo no governo Sarney. In *Comunicação & política*; Vol. I, nº. 1, agosto-novembro; pp. 89-115, 1994.

MENDES, C. *As estratégias do drama*. Salvador: Edufba, 1995

_____. *A gargalhada de Ulisses: a catarse na comédia*. São Paulo: Perspectiva: 2008.

Sarney. *Comunicação & Política*, v. 1, n. 1, p. 89-115, ago./nov. 1994.

NCE – Núcleo de Educomunicação da USP. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/aeducomunicacao>>. Acesso em: 18 dez. 2012.

ORTIZ, R. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *A moderna tradição brasileira*. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ORTIZ, R.; BORELLI, S. H. S.; RAMOS, J. M. O. *Telenovela: história e produção*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PALACIOS, M. *Hipertexto, fechamento e uso do conceito de não-linearidade discursiva*. 2000. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/palacios/hipertexto.html>>. Acesso em: 30 maio. De 2012.

PILLAR, A.; VIEIRA, D. *O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Fundação Iochpe, 1992.

PARANÁ. TV Paulo Freire. Disponível em: < <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=25> >. Acesso em: 10 out. 2013.

PENA, M. *As desgraças de uma criança*. Apostila, 1846.

MACHADO, E.; PALACIOS, M. *Modelos de jornalismo digital*. Salvador: Edições Gjol: Calandra, 2003.

PARK, R.A. Notícia como conhecimento: um capítulo da sociologia do conhecimento. In: STEINBERG, Charles: *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1940.

PRADO, D. A. *O teatro brasileiro moderno*. 3 edição, São Paulo: Perspectiva 2009

RÊGO, J. C. Perguntando sobre os lugares do riso na escola e nos currículos. *Revista Presente* (CEAP), Salvador, Ano 16. N. 60, 2008.

RIBEIRO, A. P. G.; SACRAMENTO, I.; ROXO, M. *História da televisão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.

ROCCO, M. T. F. *A linguagem autoritária: televisão e persuasão*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

RODRIGUES, A. D. *O campo dos media*. Lisboa: Vega, 1988.

ROUBINE, J. J. *Introdução às grandes teorias do teatro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

RUBIM, A. *Dos poderes da mídia: comunicação, sociabilidade e política*. Salvador: 2000. Digitado.

SALMERON. R. A. *A universidade interrompida: Brasília 1964-1965*. 2007. Brasília: Editora UNB, 2007

SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

STOREY, J. (Org.). *What is Cultural Studies? A Reader*. London: Arnold, 1996.

UNESCO. *Relatório MacBride*. Brasília, 1980.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública*, Campinas, SP, v. 7, n.1, p. 1-15, 2001.

WERNECK . S. N. *História da imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.