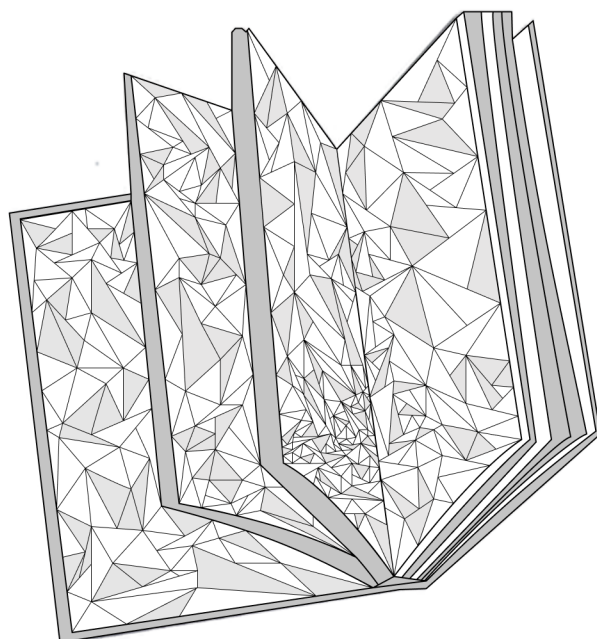




REVISTA DE
COMUNICAÇÃO DIALÓGICA



5ª EDIÇÃO - ANO 3
ISSN 2674-9246

EQUIPE EDITORIAL

EDITOR-CHEFE

Marcelo Hernandez Macedo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

EDITORES

Izabel de Rohan Rocha Lima

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Milene Santos Couto

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Hércules da Silva Xavier Ferreira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

REVISÃO DE TEXTO

Izabel de Rohan Rocha Lima

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Milene Santos Couto

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

DIAGRAMAÇÃO

Milene Santos Couto

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

CAPA

Luís Pedro Lucas da Rosa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Geraldo Garcez Condé

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Carolina Matos

University of London, Reino Unido

Pedro dos Santos de Borba

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Sobral de Miranda

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Andrea Meyer Medrado

Universidade Federal Fluminense, Brasil

Pablo Nabarrete Bastos

Universidade Federal Fluminense, Brasil

Raquel Paiva de Araújo Soares

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Ana Cristina Suzina

Université catholique de Louvain, Bélgica

Ingrid Gomes Bassi

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil

Cicilia Maria Krohling Peruzzo

Universidade Anhembi Morumbi, Brasil

Adilson Vaz Cabral Filho

Universidade Federal Fluminense, Brasil

Chaves Wagner Diniz

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo da Costa Custódio

Åbo Akademi University, Finlândia

Luciene de Oliveira Dias

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Marcio de Souza Castilho

Universidade Federal Fluminense, Brasil

María Soledad Segura

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Nico Carpentier

Charles University, República Checa

Paola Madrid Sartoretto,

Jönköping University, Suécia

Sandra Jeppesen

Lakehead University Orillia, Canadá

Viktor Chagas

Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alejandro Barranquero

Universidad Carlos III de Madrid, Espanha

Ana Lúcia Nunes de Sousa

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Dorothy Kidd

University of San Francisco, Estados Unidos da América

COMISSÃO EDITORIAL

Orlando Maurício de Carvalho Berti

Universidade Estadual do Piauí, Brasil

Carlos Henrique Demarchi

Universidade Estadual Paulista, Brasil

Patrícia Franck Pichler

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Thays Helena Silva Teixeira

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Luiz Felipe Ferreira Stevanim

Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Pedro dos Santos de Borba

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ángel Barbas Coslado

Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espanha

Geraldo Garcez Condé

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Eula Dantas Taveira Cabral

Fundação Casa de Rui Barbosa, Brasil

Carolina Matos

University of London, Reino Unido

João Paulo Carrera Malerba

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Stuart Davis

University of New York, Estados Unidos da América

Geisa Rodrigues Leite da Silva

Universidade Federal Fluminense, Brasil

Eleonora de Magalhães Carvalho

Universidade Federal Fluminense, Brasil

Adilson Vaz Cabral Filho

Universidade Federal Fluminense, Brasil

Ana Lúcia Nunes de Sousa

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Florencia Enghel

Jönköping University, Suécia

Ingrid Gomes Bassi

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil

Luciene de Oliveira Dias

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Marcio de Souza Castilho

Universidade Federal Fluminense, Brasil

María Soledad Segura

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Paola Madrid Sartoretto

Jönköping University, Suécia

Sandra Jeppesen

Lakehead University Orillia, Canadá

Solange Barros de Alcantara Hamrin

Mid Sweden University, Suécia

Breno Marques Bringel

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Juan Ramos Martín

Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia

Patrícia da Veiga Borges

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Chaves Wagner Diniz

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

SUMÁRIO

- 5** **Apresentação**
Caetano Correa, Fernanda Eda Paz, Izabel de Rohan, Marcelo Hernandez, Milene Couto
- 9** **Educação bancária é emissão de conteúdos: transmissão exige comunicação dialógica**
Inês Barbosa de Oliveira
- 31** **O caráter decolonial da comunicação popular: midiativismo de favela contra a Covid-19**
Leonardo Custódio
- 48** **O corpo a corpo feminista nas ruas e nas telas latino-americanas**
Geisa Rodrigues
- 75** **As ondas da Comunicação Comunitária no Brasil a partir da análise da Rede Mocaronga de Comunicação Popular**
Marcella Rodrigues Tovar da Silva, Carla Baiense Félix
- 101** **Financiamento de mídia alternativa no Brasil**
Eleonora de Magalhães Carvalho
- 126** **Formação de familiares em “alfabetizar letrando”: uma experiência de aprendizagem dialógica em comunidade**
Beatriz de Vasconcelos

APRESENTAÇÃO

Passado um primeiro momento de muitas angústias com a educação pelas vias digitais, parece que estamos nos acostumando com esse novo contexto socioeducativo. As aulas on-line e a preparação de materiais pedagógicos para difusão pela rede já fazem parte de nossas novas rotinas enquanto professores e alunos. Mas, para além das aulas, como a nossa disposição para a produção acadêmica está sendo afetada? São evidentes as limitações para pesquisas de campo e mesmo a realização de entrevistas ou quaisquer formas de interação presencial no contexto em que estamos. Assim, como pensar e produzir a partir de, com e sobre vidas que estão em suspenso?

Embora não tenhamos respostas para essas questões, nós do Laboratório acreditamos que a melhor forma de resistir ao genocídio e ao massacre da ciência pelo qual estamos passando – no qual todas as formas de violência tendem a ser naturalizadas – é seguir trabalhando com dedicação, construindo pontes com nossos pares por afinidades, incentivando a produção científica, superado as dificuldades e o desânimo e evitando se deixar abater pela falta de perspectivas. Nesse sentido, com dificuldades, porém com firmeza, está no ar o quinto número da RCD!

Para abrir este quinto número, no seu artigo “Educação bancária é emissão de conteúdos: transmissão exige comunicação dialógica”, a professora Inês Barbosa de Oliveira evidencia as deficiências e a precariedade do modelo de educação bancária e, em contraponto, destaca as contribuições da educação dialógica não apenas para a comunicação efetiva dentro da sala de aula, mas também, e sobretudo, para a construção de uma sociedade democrática e participativa por meio da linguagem. Para ilustrar os problemas de comunicação presentes no cotidiano das escolas que ainda implementam o modelo de educação bancária, o texto apresenta exemplos emblemáticos – e até mesmo divertidos – que permitem compreender alguns ruídos comunicativos que ocorrem entre professores e alunos. Partindo da perspectiva dialógica proposta pelo educador Paulo Freire, recorrendo às teorias da comunicação de Habermas, Lasswell, Shannon e Weaver e enriquecendo o debate com as contribuições de Maturana e Boaventura, a autora, com sua experiência de quase vinte anos de pesquisas em escolas, relaciona teoria e prática para ressaltar a importância da comunicação dialógica na educação e a contribuição desta para o pensamento crítico e a transformação social.

Tivemos também a alegria de receber um artigo de um dos nossos principais colaboradores, o Professor Leonardo Custódio, pesquisador em pós-doutorado na Åbo Akademi University, na Finlândia. A partir de sua vasta experiência com a comunicação popular e sua identidade de homem negro com origens em um bairro periférico do Rio de Janeiro, o autor mostra como as ações desenvolvidas por grupos de comunicação comunitária no Rio de Janeiro – no sentido de informar a população sobre a COVID-19 e reduzir os seus impactos – beneficiam suas comunidades, imprimem novas formas de ver e transformar situações sociais difíceis e, portanto, podem ser qualificadas como “decoloniais”. Antes disso, o autor discute o referido conceito, diferenciando-o de outros similares e evidenciando a sua importância para refletir sobre a história de opressão que os modelos de colonização nos impuseram e ainda impõem. Para evidenciar suas proposições, Leonardo Custódio destaca as ações desenvolvidas nos conjuntos de favelas do Alemão e da Maré. Sem dúvida, uma efetiva contribuição do autor para o debate sobre como superar os legados dos processos de colonização a que fomos submetidos.

Em “O corpo a corpo feminista nas ruas e nas telas latino-americanas”, Geisa Rodrigues propõe uma análise estético-política de alguns vídeos de manifestações feministas contemporâneas que ocorreram no Chile, Brasil e Argentina, a fim de pontuar e articular os elementos emancipatórios que os compõem, destacando a importância das artes, principalmente a performance, como potências políticas do corpo; e do midiativismo presente na produção e disseminação desses conteúdos não só em mídias alternativas, mas encontrando também brechas em veículos tradicionais de comunicação. Rodrigues defende o feminismo das ruas como um feminismo nômade, conceituado pela teórica feminista Rosi Braidotti como um tipo de consciência crítica que se opõe a normatização, que resiste aos microfascismos e à lógica hegemônica, reunindo corpos diversos entre si que se deslocam, em diferentes contextos sociais e territoriais, sem uma liderança específica, formando lócus de resistência capazes de criar fissuras no sistema capitalista. Para a autora, a própria estética dos vídeos dessas manifestações demonstra um rompimento com as representações tradicionais, a fim de privilegiar o registro das sensações, dos afetos e da comunhão de mulheres, de povos, raças e classes distintas, sem, contudo, apagar essas diferenças, mas tornando-as pontes que potencializam a ação política.

Felix e Tovar nos levam até a Bacia do Tapajós para conhecer um pouco da experiência da Rede Mocaranga de Comunicação. Embora o artigo nos

aproxime da experiência em si, sua principal contribuição é a proposta de uma análise geracional que identifica três ondas para a Comunicação Comunitária. A partir desta proposta, as autoras comentam o desenvolvimento da Rede Mocaronga, articulando teorias e análises empíricas com maestria. Além da própria rede Mocaronga, o texto apresenta e comenta algumas das diversas experiências que marcam cada onda analisada. Do ponto de vista teórico, trata-se de uma contribuição extremamente valiosa na medida em que desloca a classificação das práticas de comunicação comunitária da perspectiva conceitual para a geracional – ou, nos termos do sociólogo Norbert Elias, para a reflexão de figurações –, que permite uma compreensão mais adequada, contextualizada e em movimento das práticas efetivamente desenvolvidas em cada época, em detrimento das análises essencialistas e/ou prescritivas tão comuns no nosso campo.

Eleonora de Magalhães Carvalho nos brinda com um artigo sobre o problema nevrálgico das mídias alternativas, qual seja, sua sustentabilidade. Afinal, como um pequeno veículo de mídia que nada contra a maré sobrevive financeiramente? A autora responde essa pergunta identificando categorias de financiamento, tanto internas quanto externas aos veículos. De modo mais amplo, o artigo “Financiamento da Mídia Alternativa no Brasil” discute o papel da blogosfera política brasileira, apresenta uma série de exemplos de jornalismo dialógico e seus avanços no Brasil, afirmando os aspectos financeiros como decisivos para tal.

A partir da experiência de “alfabetizar letrando”, Beatriz de Vasconcelos nos relata sua prática de pesquisa-ação envolvendo crianças e grupos familiares de assentamentos rurais de Alto Paraíso (Goiás). Partindo de estratégias não hierárquicas de ensino e práticas dialógicas de comunicação, a autora traça um panorama de uma situação de formação literária que evolui de seu planejamento teórico inicial para uma reconfiguração político-pedagógica de uma escola *no* campo para uma escola do campo. Em um texto que – para além de tecer respostas às questões colocadas – se propõe a uma autorreflexão sobre a própria prática, a autora coloca questões elucidativas sobre o fazer-relacional da interface sociedade-escola: “Como lidar com as dificuldades de aprendizagem na escola e com as demandas e cobranças das famílias pela alfabetização?”; “Como sensibilizar a comunidade escolar para a importância da literatura e da escrita literária enquanto expressão artística e pessoal?”; “Faz-se necessário institucionalizar o ato da escrita e da leitura?”; “Como se constitui o ato criativo da/na escrita?”; “Nas condições limitadas do uso do tempo, como as crianças leem?”. Beatriz também analisa as

ações desenvolvidas sob a perspectiva dialógica das teorias de pensadores como Freire e Vigotski e aponta o papel estruturante das dinâmicas de autoenunciação dos sujeitos a partir da reflexão sobre suas histórias e narrativas pessoais.

Que a imunização contra todos os vírus que nos assolam avance neste segundo semestre de 2021. Enquanto isso, sigamos construindo com paciência, serenidade e esperança dias melhores em uma sociedade mais justa e fraterna. Está no ar mais um número da RCD!

Caetano Correa, Fernanda Eda Paz, Izabel de Rohan, Marcelo Hernandez, Milene Couto
Membros do Laboratório de Comunicação Dialógica (LCD/UERJ)



Educação bancária é emissão de conteúdos: transmissão exige comunicação dialógica

Banking education is content issuing:
transmission requires dialogical communication

Inês Barbosa de Oliveira¹

Resumo: Paulo Freire formulou, dentre muitas outras, as noções de Educação Bancária e Educação Dialógica, opondo-as e esclarecendo os problemas que via na primeira e o potencial que percebia na segunda. Entendendo que a noção de transmissão de conhecimentos que está presente no modelo bancário de escola não resiste ao desafio de nenhuma perspectiva teórica sobre a comunicação, ou mesmo de educação, este texto defende que esse modelo não se estrutura para a compreensão dos conteúdos, mas para impor aos destinatários da mensagem a consciência de sua ignorância. Por outro lado, baseada na dialogia, a proposta freireana de uma educação problematizadora e libertadora se fundamenta na efetividade da comunicação, não mais numa perspectiva de emissor e receptor, mas numa perspectiva interativa dialógica. O texto busca, portanto, evidenciar a precariedade comunicacional do modelo de educação bancária e, em contraponto a ele, traz a perspectiva dialógica de educação, proposta por Freire, o que foi feito recorrendo-se a Habermas, principalmente, e a Maturana e Boaventura de Sousa Santos, que trazem contribuições relevantes ao debate, contribuindo para que o processo educativo seja repensado e inserido em uma lógica de sociedade democrática e participativa.

Palavras-chave: Dialogia freireana. Educação e comunicação. Educação libertadora e emancipação social. Interação democrática.

Abstract: Paulo Freire formulated, among many others, the notions of Banking Education and Dialogical Education, opposing them and clarifying the problems he saw in the first and the potential he perceived in the second. Understanding that the notion of knowledge transmission that is present in the school banking model does not stand up to the challenge of any theoretical perspective on communication, or even education, this text argues that this model is not structured for the understanding of the contents, but for to impose an awareness of their ignorance on the receivers of the message. On the other hand, based on dialogue, the Freirean proposal for a problematizing and liberating education is based on the effectiveness of communication, no longer in a perspective of sender and receiver, but in an interactive dialogical perspective. The text therefore seeks to highlight the precarious communicational nature of the banking education model and, in contrast to it, brings the dialogical perspective of education, proposed by Freire, which was done using Habermas, mainly, and Maturana and Boaventura de Sousa Santos, who bring relevant contributions to the debate, contributing for the educational process to be rethought and inserted in a logic of democratic and participative society.

Keywords: Freirean dialogue. Education and communication. Liberating education and social emancipation. Democratic interaction.

1. Introdução

Paulo Freire, patrono da educação brasileira e um dos maiores pensadores do século XX no campo das Ciências Humanas e Sociais, formulou, dentre muitas

¹ Professora adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA), professora titular aposentada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), ex-presidente da Associação Brasileira de Currículo (ABdC) (2015-2019), bolsista de Produtividade em Pesquisa 1C do CNPq e da UNESA e Cientista do Nosso Estado FAPERJ.

outras, as noções de Educação Bancária e Educação Dialógica (FREIRE, 2017), opondo-as e esclarecendo os problemas que via na primeira e o potencial que percebia na segunda. No ano do seu centenário, muitas reflexões associadas ao seu pensamento vêm sendo suscitadas e este texto é uma delas.

O que se pretende aqui se baseia em uma trajetória de pesquisa interrogando os cotidianos escolares e os diferentes modos pelos quais docentes e discentes tecem os currículos *praticadospendados*² (OLIVEIRA, 2016) nesses cotidianos, para além e muitas vezes em desobediência às normas curriculares oficiais. Esse trabalho de pesquisa vem tornando possível demonstrar que esses

currículos *praticadospendados* nas escolas são ações identificáveis com a educação popular e seus princípios/propostas, notadamente os abraçados por Paulo Freire, por serem, uns e outros, criações nas quais se enredam diferentes conhecimentos hierarquizados na compreensão cientificista moderna da educação bancária (OLIVEIRA, no prelo).

A educação popular foi o primeiro campo de atenção especial do educador que, a partir dos Círculos Populares de Cultura (CPC), teceu não só seu método de alfabetização, mas boa parte do reconhecimento dos saberes “populares” em sua legitimidade e se afastando, com isso, da educação tradicional e sua compreensão de que educar é “transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade”, o que se agrava quando essa “humanidade” inclui apenas a parte dela que entende o conhecimento como aquilo que deriva de teorização com base nos cânones da ciência moderna, e que o produz dessa forma, excluindo, com isso, todas as outras formas de estar no mundo, de interrogá-lo e de compreendê-lo.

Essa educação tradicional, que Freire chama de bancária – porque baseada na perspectiva de “depósito” de conhecimentos pelo docente, nos alunos –, é princípio nesse modelo, e aí que o questionamento aqui proposto ganha seu sentido maior. A noção de transmissão de conhecimentos que está presente nesse modelo de escola não resiste ao desafio de nenhuma perspectiva teórica sobre a comunicação, ou mesmo de educação.

Comunicar significa “partilhar, participar de algo, tornar comum”. Não sendo uma especialista no campo, sei, no entanto, como todos deveríamos saber, que a partilha exige que, a partir da produção e emissão de uma mensagem ou infor-

² A junção de palavras vem sendo uma estratégia usada para buscar romper com as oposições duais modernas entre termos que acreditamos serem complementares ou mesmo indissociáveis e que, portanto, devem ser expressos como um conjunto e não como uma oposição, como simultaneidade e não como incompatibilidade.

mação, por qualquer meio, deve haver, do outro lado, um destinatário, um ponto de chegada dessa mensagem, para que haja comunicação. Isso significa dizer que não basta formular e emitir um conteúdo qualquer, se no percurso ele se perde antes de chegar ao receptor, ou é incompatível com os mecanismos disponíveis para sua recepção. Para o que interessa a este texto – pensar a precariedade do ato comunicativo no modelo de educação bancária –, dois dos principais problemas podem ser percebidos a partir da leitura de diferentes teorias da comunicação.

Logo após a Segunda Guerra Mundial, diferentes pesquisadores formularam teorias da comunicação, possivelmente em virtude dos muitos códigos e distorções percebidas nas comunicações ao longo do conflito. Duas dessas propostas trazem elementos úteis para o que nos interessa neste texto: a Teoria Matemática da Comunicação, de Shannon e Weaver (1975), e o modelo comunicativo de Lasswell (1948). Os primeiros buscaram matematizar cada um dos elementos que acreditam participar do processo, entendendo que, com isso, seria possível melhor controlá-los, evitando os “ruídos” – fatores externos que distorcem a qualidade de uma mensagem emitida, que podem estar em diferentes elementos, desde a precariedade da própria mensagem até problemas na decodificação decorrentes da incompreensibilidade do código utilizado ou fatores externos presentes no meio ambiente.

Já Lasswell destinou seus estudos à compreensão das necessidades da comunicação de massa. Para o autor, a transmissão de qualquer mensagem se inscreve em uma sociedade plural e, por isso, varia, levando o público a quem a mensagem se destina a poder assumir papel ativo no processo comunicativo. Esse caráter ativo do público permite compreender os processos comunicativos para além da sua linearidade aparente, o que é importante na compreensão dos processos educativos e dos ruídos que se interpõem na comunicação entre docentes e seus conhecimentos e discentes, como veremos adiante.

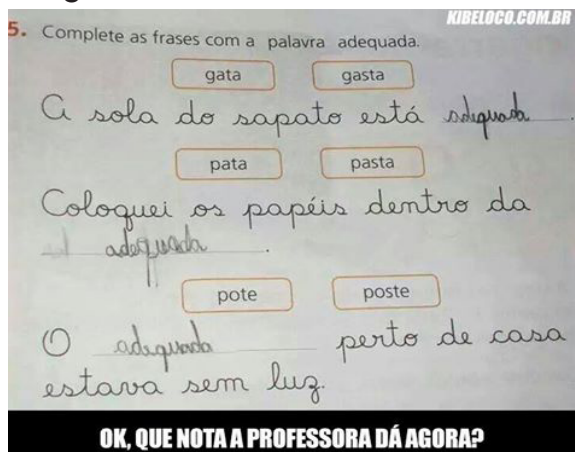
Em relação ao que nos interessa, vamos encontrar em Lasswell um esquema mais adequado, mas que nos permite, também, incorporar elementos de Shannon e Weaver, como já feito acima com a noção de ruído. Podemos, assim, entender que o emissor da mensagem não necessariamente a transmite, já que não é certo que esta chegue ao destinatário em função dos ruídos que comprometem a possibilidade de a mensagem chegar ao destino produzindo os efeitos pretendidos. Particularmente importante, em ambas as teorias, é o canal de comunicação que faz o contato entre o emissor e o receptor, destinatário, representado pelo meio utilizado para a transmissão da mensagem.

Assim, pode-se afirmar que o modelo de educação bancária se baseia numa comunicação na qual o professor é o transmissor (quem diz) emissor, os alunos são os destinatários e a mensagem são os conteúdos escolares formulados a partir dos conhecimentos científicos (mas nunca iguais a eles). O problema começa, precisamente, nas linguagens usadas para codificar os conteúdos, o que nem sempre contempla a possibilidade de compreensão pelos destinatários. Os ruídos, por sua vez, se instalam por diversas razões além desta primeira: linguagem imprópria; circunstâncias contextuais negligenciadas; perfil dos destinatários não estudados e, portanto, não considerados; entre outros fatores que comprometem o processo de transmissão, convertendo-o em mera emissão de mensagens que se perdem, já que sabemos que a comunicação depende da chegada apropriada ao destinatário da mensagem que se pretendeu transmitir.

Entendemos que essas teorias da comunicação contribuem para a compreensão de inúmeras questões e problemas que surgem quando se pesquisa o cotidiano das escolas e quando se ouvem narrativas docentes e discentes a respeito dos processos educativos e da polifonia e polissemia que os caracterizam, já que, como aprendemos com Von Foerster (1996), a língua, que se supõe denotativa, é, na verdade, conotativa, fazendo com que a compreensibilidade de uma mensagem dependa da possível compreensão dos signos que os converta em significados compartilhados entre emissor e receptor em relação ao código utilizado. O que verificamos quando estamos em contato com diferentes cotidianos escolares é que essa conversão frequentemente não é bem-sucedida, já que, com frequência, os destinatários não dominam os sentidos das enunciações e, com isso, não conseguem convertê-las em significados compartilhados para que haja comunicação.

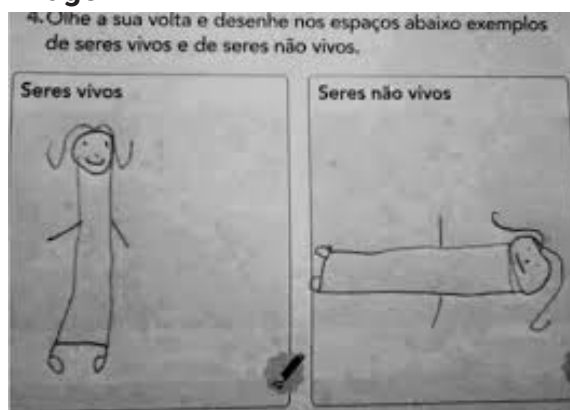
Alguns exemplos emblemáticos – muitos deles anedóticos – evidenciam os problemas de compreensibilidade de mensagens docentes, o que gera dificuldade na sua recepção pelos alunos. Termos impróprios, solicitações de baixa compreensibilidade, falta de interação cultural – e, portanto, entre as diferentes variações linguísticas utilizadas e compreensíveis pelos diferentes grupos – e, ainda, a própria forma cientificista, com sua linguagem própria, de abordagem dos conteúdos são alguns desses elementos, expressos nas imagens abaixo:

Imagem 1



Fonte: acervo pessoal da autora

Imagem 2



Fonte: acervo pessoal da autora

Ordens pouco claras, ou pressupondo o mesmo modo de raciocínio de quem pede, são comuns, bem como uso de termos alheios ao universo dos alunos, como, por exemplo, o ensino de frações em que jamais se esclarece às crianças o fato de fração significar parte. Ainda vale citar uma história que circula no meio acadêmico sobre duas alunas frequentando aulas de matemática na Educação de jovens e adultos, ensino fundamental, 1º ciclo (1º ao 3º ano). Saindo da aula, elas conversavam, e uma explicava à outra sua compreensão das aulas de matemática e seus problemas a resolver. “Já entendi agora, *pobrema* é o que temos que resolver na nossa vida, problemas são as contas que a professora manda a gente fazer”. Supostamente verídica, a história desvela a inutilidade da tentativa de associação das artificiais formulações das aulas de matemática com a vida dos alunos. O rol dessas histórias é infundável, estão em tirinhas infantis, em textos acadêmicos e na literatura, exatamente pelo que evidenciam do que acontece com frequência nos cotidianos das escolas.

Assim, na esteira do que aprendemos com Von Foerster (1996), confirmamos que os significados das palavras não são intrínsecos a elas, mas derivam de processos de negociação de sentidos entre os diferentes participantes do ato linguístico, o que significa que, no ambiente escolar, circulam entre as normas curriculares o modo como professores as entendem, suas formas de abordar os temas com os alunos e os significados que chegam aos alunos. Processo longo que, como um “telefone sem fio”, cria ruídos diversos na comunicação. Dialogando com autores que tratam do tema, ou nos auxiliam na compreensão deste fenômeno, em texto anterior afirmávamos:

Em Derrida (2001), e em sua noção de *différance*, encontramos outro excelente suporte para aquilo que defendemos em relação ao caráter polifônico/polissêmico não só das palavras, mas também do mundo social e dos conhecimentos que sobre ele podemos produzir, bem como das ideias de provisoriade/transitoriedade/pluralidade desses conhecimentos que habitam nossos trabalhos e pesquisas. [...] Partindo de uma noção só compreensível por meio da leitura – visto que só pela grafia a palavra *différance*, inventada pelo autor, se diferencia de *différence*, que significa diferença –, o filósofo defende, por meio de um jogo de palavras de difícil explicitação em outra língua que não a francesa, que a diferenciação entre os muitos significados de uma mesma palavra pode ser associada a um permanente deslocamento/adiamento³ dos seus sentidos possíveis. Assim, enquanto as palavras “viajam” no tempo e no espaço – e porque não pensar que existem, também, “viagens” entre culturas, conhecimentos e formas de compreender o mundo –, elas vão sofrendo transformações que impedem, a quem quer que seja, estabelecer de modo definitivo um significado privilegiado em relação a outros possíveis⁴, tornando-o sempre inaprisionável (OLIVEIRA; GARCIA, 2010, p. 39).

Esse permanente deslocamento que impede a fixação de um significado único para as palavras evidencia a polissemia inerente a todo ato de fala/escrita e realimenta a nossa convicção de que as supostas neutralidade e objetividade dos conhecimentos e dos conteúdos escolares, conforme concebidos e expressos nos processos educativos bancários, são, mais do que quimeras, processos de dominação sociocultural, como percebemos em outras narrativas sobre esse

³ “Adiar” em francês é *différer*, o mesmo verbo que em português significa “diferir”, ou seja, “ser diferente de”. Assim, aproveitando-se do duplo sentido do verbo, Derrida estabelece parte das bases de sua filosofia da linguagem, segundo a qual o permanente adiamento/deslocamento dos sentidos atribuídos às palavras os tornam inaprisionáveis, infixáveis.

⁴ Impossível aqui não relacionar essa ideia ao princípio da incerteza de Heisenberg, que se refere ao impossível estabelecimento simultâneo do momento e da localização de partículas. Em Derrida, a incerteza quanto ao significado deve-se ao seu permanente deslocamento, o que o torna inaprisionável, também.

modelo de escola e no fragmento acima. Palavras, instruções, normas e propostas são compreendidas diferenciadamente, “de acordo com as circunstâncias, objetivos e modos de expressão de quem as profere (ou escuta), deslocando-se permanentemente” (OLIVEIRA; GARCIA, 2010, p. 40).

Outros exemplos, menos anedóticos e mais reais, habitam os cotidianos das escolas e ilustram o que expresso neste texto, seja por questões de linguagem, de meio social e especificidades locais ou mesmo por formação cultural. Um indígena que fez uma palestra em um evento em que estive presente esclareceu aos ouvintes que, para ele, a escola sempre foi um espaço detestável e incompreensível. Em uma das tantas histórias que narrou, explicou a dificuldade enfrentada por ele quando, ao desobedecer a uma ordem, levou uma bronca do professor, que insistia em exigir que olhasse para ele enquanto ouvia a bronca. Esclareceu que, na sua cultura, o respeito pela pessoa e pelo teor da reprimenda exigia que não se encarasse o adulto. Ou seja, uma imensa incomunicabilidade instalada, agora culturalmente, com a atitude docente legitimada pelo lugar que este ocupa nas relações de poder dentro da escola e do sistema educacional como um todo, em sua relação com o aluno.

Assim sendo, uma vez constatadas essas tantas possibilidades de incompreensão inerentes à educação bancária, podemos perceber que nesse modelo:

A narração da qual o educador é o sujeito conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. [...] Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante (FREIRE, 2017, p. 80).

Na continuidade do pensamento freireano, chega-se aos dois pontos de articulação que inspiram este texto: a educação bancária e a comunicação não realizada por ela.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem paciente-mente, memorizam e repetem. Eis aí uma concepção bancária de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Na visão “bancária” de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 2017, p. 82).

Essa educação bancária é, portanto, uma proposta de educação que não busca exatamente a “transmissão” do conhecimento, como normalmente se autodenuncia. É uma proposta de educação que se inscreve em uma perspectiva de narração, que não se estrutura ou se organiza para ser compreendida, mas para impor aos destinatários da mensagem a consciência de sua ignorância, de modo a mantê-los na condição de oprimidos e buscando legitimar a dominação por meio da “alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (FREIRE, 2017, p. 81), o aluno.

Assim sendo, podemos confirmar nossa hipótese de partida, que consta do título deste artigo, a de que a educação bancária não tem como foco ou meta transmitir conhecimentos por meio de uma comunicação entre sujeitos, ela emite mensagens com conteúdos e narrações que só precisam ser repetidos, e não necessariamente compreendidos. Nesse caso, não há interesse efetivo na completude do processo transmissor, que exige que o receptor entenda a mensagem enviada pelo emissor, por dominar o código pelo qual ela se expressa, estando adaptado ao canal de comunicação utilizado para a emissão da mensagem, e que o contexto comunicacional favoreça essa compreensão da mensagem.

Na sequência do texto, ainda com Paulo Freire, será apresentada a alternativa a essa educação “não comunicativa”, a educação dialógica, que se caracteriza por ser problematizadora e libertadora.

Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica (FREIRE, 2017, p. 95).

2. A educação libertadora como processo de comunicação dialógica

Baseada, portanto, na dialogia, a proposta freireana de uma educação problematizadora e libertadora se fundamenta na efetividade da comunicação, não mais numa perspectiva de emissor e receptor, mas numa perspectiva interativa dialógica. Fora da verticalidade inerente à Educação Bancária, a Educação Dialógica se constitui na perspectiva de um educador que se educa ao educar e de um educando que educa ao ser educado, sendo ambos sujeitos do processo educativo, e não mais um o objeto do outro.

Além do dinamismo do processo educacional e dos conhecimentos que nele se fazem presentes, essa perspectiva problematizadora exige a compreensibilidade mútua dos códigos e contextos nos quais esses sujeitos se inscrevem, além de uma intencionalidade também mútua (ou comum) de promover transformação das consciências para que, transformadas, possam contribuir para a transformação da sociedade, viabilizando o direito de interagir e opinar em condições de igualdade a todos os sujeitos do processo e de, em conjunto, pronunciarem a “palavra verdadeira”.

[...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais. [...] O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 2017, p. 109).

Trata-se, portanto, de uma perspectiva educativa que é ao mesmo tempo política e epistemológica, que envolve conhecimentos e escolhas, compreensões de mundo e propostas de mudança social, além de se basear em um diálogo que transcende os sujeitos em presença uns dos outros, e se inscreve no diálogo com o mundo, e, portanto, em diferentes contextos e por meio de diferentes códigos e canais de comunicação.

Mais do que isso, entende-se aqui a perspectiva necessariamente democrática desse diálogo presente na abordagem freireana, já que exige que aqueles com direito a dizer a palavra negado, o recuperem e interajam não na busca da imposição sobre o outro, mas na perspectiva da busca comum da verdade, da palavra verdadeira. “A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro” (FREIRE, 2017, p. 121).

Cabe aqui referência a Muniz Sodré e sua compreensão da comunicação como partilha, remetendo-se à etimologia do termo já mencionada acima e também aos usos do termo “comunicantes” na biologia como “vasos comunicantes” ou na arquitetura como “espaços comunicantes” (2014, p. 9). Recuperando a ideia de partilha, Sodré nos permite resgatar, também, a noção de comunicação como uma ação em comum, voltada à compreensão mútua, ao diálogo entre diferentes, ao compartilhamento de algo em comum.

Elencando em seguida condições para o diálogo ao lado de outras de suas características necessárias, e as interdições que as acompanham, Freire leva a

refletir, de novo do ponto de vista da comunicação, sobre a teoria da ação comunicativa de Habermas (1983, 1987), que compartilha com ele, com a noção de “situação ideal de fala”, a ideia de que o diálogo exige a intencionalidade do entendimento mútuo, bem como a possibilidade e a capacidade de formular e compreender enunciações – de pronúncia (e escuta, com compreensão) da palavra verdadeira – por todos, sem que ninguém se pretenda dono da verdade.

Segundo Habermas (1983) “é ideal uma situação de fala em que as comunicações não são impedidas por influxos (influência física ou moral) externos contingentes (eventuais) e por coações decorrentes da própria estrutura da comunicação.” E esta estrutura unicamente não gerará coações se todos os participantes do discurso possuírem uma oportunidade de fala proporcional aos demais (NOGUEIRA, 2006, n.p.).

Em que pese o fato de “a situação ideal de fala” ser um modelo idealizado e, como tal, impossível de ser efetivado nas realidades cotidianas, assumi-la como princípio e como projeto permite perceber o alcance político da dialogia freireana como elemento constitutivo das interações democráticas, nas quais não há coação ou negação do outro em sua legitimidade, nem da desumanização que alimenta a opressão e inviabiliza a democracia. Esta última entendida por Maturana (1999) como “uma obra de arte político-cotidiana que exige atuar no saber que ninguém é dono da verdade, e que o outro é tão legítimo como qualquer um” (p. 75).

Quando percebemos as relações entre as ideias dos quatro autores, suas preocupações com a democracia e a associação da construção desta com os usos da linguagem, a produção de discursos e as narrativas que tecem, é possível chegar ao papel possível da educação. Isso está explicitamente presente na obra de Freire, na militância do biólogo Maturana, no modo como Habermas se refere à noção de aprendizagem social e em sua percepção sobre o que considera ser “evolução social” como uma trajetória das sociedades para processos mais democráticos de interação, em que a comunicação se aproxime mais do “modelo ideal de fala”, no qual não há coações nem impossibilidades de expressão por todos os grupos e sujeitos sociais.

Cabe ressaltar que a teoria da ação comunicativa de Habermas emerge de reflexões anteriores de caráter político-filosófico voltadas à busca de compreensão dos amadurecimentos sociais necessários à instauração e permanência da democracia nas sociedades, ou seja, à transformação das relações de poder

e sua capacidade coercitiva, em relações livres de coerção. Mesmo limitado à sociabilidade europeia e a certo eurocentrismo na compreensão da democracia, e, com isso, distante das necessárias relações interculturais para a construção que defende, o trabalho do autor tem forte conotação política e de defesa do fim dos “constrangimentos” que os poderosos impõem aos seus interlocutores e que geram a distorção sistemática da comunicação.

Para Habermas (1983), a aprendizagem social necessária à efetivação de uma transformação social (para ele evolutiva, mas não necessariamente para nós) exige uma “acumulação endógena” de saber prático-moral, que se dá por meio de lutas políticas e em movimentos sociais. Assim sendo, para o autor, o processo de aprendizagem social tem início com o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem dos indivíduos e grupos marginais na sociedade, os oprimidos de Freire. E assim, o autor aposta na coletivização desses conhecimentos e convicções como formação de um “potencial cognoscitivo utilizável” na luta pela transformação democratizante da sociedade.

Assumindo a “Teoria da Ação Comunicativa” (HABERMAS, 1987) como uma teoria política envolvendo processos de comunicação orientados para a compreensão mútua, na qual os sujeitos em interação buscam o entendimento, em oposição à ação instrumental e estratégica, que é orientada para o sucesso, na qual cada um busca atingir os próprios objetivos, percebemos na formulação habermasiana preocupações que se aproximam das de Freire, Muniz e Maturana.

A comunicação habermasiana exige, como em Maturana e Sodré, a recuperação do sentido etimológico do termo da busca do comum – o autor chega a afirmar que a verdade se confunde com a forma de sua obten o, que só pode ser a comunica o livre de coa o –, o que nos remete a Freire e sua compreensão do diálogo como uma situa o na qual os diferentes sujeitos estão voltados   compreensão e intera o com seus outros, livres de qualquer coer o, como propõe Habermas (1983, 1987). Para ele, uma das condições para efetiva o desse tipo de comunica o   o respeito a uma  tica do discurso (1983) em que, no seio de uma a o comunicativa de busca do entendimento mútuo, os seus princípios são aqueles aceitos como os princípios da democracia.

Mais uma vez, percebemos que a proposta habermasiana não se distancia muito daquela formulada por Freire, quando este afirma que, entre outras características, “o diálogo se faz numa rela o horizontal, em que a confiança de um polo no outro   consequência óbvia. [...] A confiança implica o testemunho que

um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções” (2017, p. 113); ou seja, a confiança na intencionalidade do outro de que ele também está em busca da compreensão mútua, por meio do respeito mútuo. E aqui nos reaproximamos de Maturana (1999), com a sua formulação a respeito da exigência democrática de reconhecimento de que “o outro é tão legítimo quanto qualquer um”, não por acaso, numa obra em que discute linguagem, política e educação.

Na discussão que propõe, Maturana enriquece o debate sobre as relações entre o diálogo freireano e a ação comunicativa habermasiana, trazendo mais elementos a respeito da validade desses processos interativos que pretendem basear as discussões na busca do entendimento mútuo com base no respeito de todos por cada um e de cada um por todos, o que exige compreensibilidade mútua das proposições e argumentos formulados e apresentados por todos. No que se refere aos elementos da comunicação apresentados no início deste texto, a proposta de Habermas e Freire, encampada por Maturana, é a de que emissão e recepção constituem uma espécie de ciclo ininterrupto, porque a mensagem é compreensível para todos, o código usado é compartilhado, o contexto argumentativo é favorável ao processo e a situação é de interação concreta. Assim, as formulações buscam evitar os ruídos na comunicação para que se possa manter o ciclo comunicativo sem perdas de conteúdo e a intencionalidade compreensiva das mensagens.

Quando trago Maturana (1999) para o debate, o enriqueço ao acrescentar sua ideia de que, num processo de comunicação argumentativo – voltado à compreensão e à construção do entendimento mútuos –, a validação dos argumentos se dá, sempre e apenas, pela aceitação – pelo outro – da explicação formulada pelo “um”, e vice-versa (p. 47). Para ele, é a aceitação do observador (o receptor da mensagem) que constitui a explicação (p. 41). No dizer habermasiano, nessa perspectiva, “a verdade se confunde com a forma de sua obtenção”. E para Freire, quando este afirma que o pensar crítico se constrói no diálogo, está subentendida a ideia de que ouvir e compreender mensagens exige a possibilidade de, criticamente, optar por acreditar que são verdadeiras ou não, argumentativamente, analiticamente. Daí a necessidade apontada por ele de que deve haver comunicação – portanto, dialogia – para que haja educação.

Apenas a comunicação dialógica pode produzir uma educação voltada ao desenvolvimento da criticidade necessária a uma consciência de si no mundo – que os seres humanos configuram ao viver (MATURANA, 1999, p. 44) – e das possibilidades de intervenção sobre ele – na medida em que há acumulação de

saber prático-moral potencialmente útil à ação transformadora. Assim sendo, é por meio dessa comunicação dialógica, voltada ao entendimento mútuo e à formulação coletiva de verdades compartilhadas – porque compreendidas e aceitas pelo conjunto dos interlocutores –, que se pode pensar em um processo educativo que não seja opressão, que não seja emissão de mensagens que desconsideram seus supostos destinatários, que não seja produto de processos comunicativos deformados por diferentes formas de coerção, que não trate o conhecimento como objeto neutro e sob controle daquele que conhece, mas como produtor de entendimento e compreensão, individuais e coletivos.

3. A dialogia freireana, a ação comunicativa e a aceitação do outro no cotidiano das escolas

Definida a ideia que defendo neste texto, de que a educação só pode ser bem-sucedida se for produzida por meio de diálogos verdadeiros, em que todos renunciem a palavra, compreendam e se façam compreender sem constrangimentos, construção tornada possível e, acredito, legítima por meio do recurso aos elementos básicos da teoria da comunicação relacionando-os ao pensamento de Paulo Freire, Jürgen Habermas e Humberto Maturana, cabe agora refletir sobre suas possibilidades reais de efetivação, considerando os tantos problemas do modelo hegemônico de educação bancária, dos processos de exclusão social e de deslegitimação do outro, bem como das deformações sistemáticas nos processos comunicativos.

Mais do que defender sua possibilidade, nesta seção do texto, pretendo trazer exemplos de situações, observadas em pesquisas ou narradas por interlocutores destas, em que a educação dialógica – problematizadora e libertadora –, e a democracia intrínseca a este diálogo não colonizado pelo sistema (HABERMAS, 1983), já existe como contribuição à democratização da sociedade e vem sendo posta em prática em diferentes escolas, por diferentes docentes, em contextos distintos, na oferta de conteúdos distintos, trabalhados por meio de diferentes canais de comunicação. Estudantes instados a “dizer sua palavra”, a formular seus pensamentos e apresentá-los em situação de não constrangimento, de respeito mútuo e de reconhecimento do outro em sua legitimidade vêm aprendendo e se humanizando em escolas brasileiras, apesar dos problemas enfrentados não só em relação ao modelo de escola, mas também, e sobretudo, em relação ao modelo de sociedade de dominação e exclusão.

Um dos primeiros meios de se perceber quando esse tipo de experiência está em curso está relacionado ao modo como os conhecimentos dos diferentes sujeitos é ou não considerado no processo. Para haver diálogo entre sujeitos e reconhecimento mútuo entre eles, é necessário que os diferentes conhecimentos de uns e outros sejam, eles também, colocados em diálogo, para que o processo educativo seja problematizador e que não haja imposição de uns sobre outros. Trata-se, portanto, de um trabalho que respeita o que Boaventura de Sousa Santos (2004) chama de ecologia de saberes, uma perspectiva de reconhecimento da pluralidade de formas de conhecer o mundo e a interdependência entre esses diferentes conhecimentos.

Ao contrário das epistemologias modernas, a ecologia dos saberes não só admite a existência de muitas formas de conhecimento, como parte da dignidade e validade epistemológica de todos eles e propõe que as desigualdades e hierarquias entre eles resultem dos resultados que se pretendem atingir com uma dada prática de saber. É a partir da valoração de uma dada intervenção no real em confronto com outras intervenções alternativas que devem emergir hierarquias concretas e situadas entre os saberes (SANTOS, 2006, p. 159-160).

Essa perspectiva de Boaventura de Sousa Santos dialoga, ela mesma, com Paulo Freire (*passim*), que traz, em vários momentos de sua obra⁵, a ideia de que “ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso aprendemos sempre”. A ideia de que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” é quase um corolário da afirmação anterior. Mesmo quando defendia a perspectiva de acesso aos conhecimentos formais como uma forma de emancipação, Freire compreendia a importância de se valorizar os conhecimentos populares e de com eles dialogar, por isso defendia que estes fossem o ponto de partida do fazer educativo. Para que as classes populares potencializassem suas possibilidades de lutar contra a dominação, seria necessário, para Freire, que tivessem acesso aos conhecimentos formais, hegemônicos.

Ficam aqui explícitos os compromissos de Freire com a função política dos processos educacionais e a possibilidade destes contribuírem para a democratização, desde que se desenvolvam na perspectiva dialógica, ou seja, que se baseiem em processos efetivos de comunicação – em que as mensagens são efetivamente transmitidas de uns aos outros, sendo, portanto, compreendidas –

⁵ Por esta razão não identificamos nessa apresentação obra específica e página em que as máximas que nos servem de base foram publicadas. A maior parte das falas foram recuperadas por pesquisa via internet e estão disponíveis em: www.pensador.com/paulo_freire frases_educacao/. Acesso em: 28 out. 2017.

fundamentados, eles mesmos, em interações democráticas entre sujeitos, com diferentes conhecimentos, o que exige o reconhecimento mútuo de uns e outros.

Em outra dimensão, esse reconhecimento mútuo vai se relacionar não mais com os diferentes conhecimentos, mas com questões de ordem cultural e social, ou seja, com a luta contra a dominação provocada pelo colonialismo e pelo eurocentrismo. Trata-se de outro caminho de reflexão sobre a luta contra a dominação e a opressão sociais, desta vez em torno do fato de que o reconhecimento do outro “como legítimo outro na convivência” (MATURANA, 1999) exige, na perspectiva da educação dialógica, a prática daquilo que Boaventura de Sousa Santos chama de “ecologia dos reconhecimentos”, que, a partir da não hierarquização das diferenças culturais (SANTOS, 2004), visa a romper com a “monocultura da naturalização das diferenças”, baseada na estratificação social e na naturalização das hierarquias entre diferentes “categorias”. Cabe ressaltar que, sem essa ecologia, a comunicação não bloqueada, proposta por Habermas, não tem como ocorrer. Assim, ao não considerar essa multiculturalidade presente na sociedade, o autor condena seu próprio modelo de comunicação e de construção democrática. Já Boaventura deixa clara essa necessidade, defendendo uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o da diferença e os reconhecimentos recíprocos, formulando-a de modo marcante: temos direito à igualdade quando a diferença discrimina e direito a ser diferentes quando a igualdade descaracteriza (SANTOS, 2006, p. 316).

Trata-se, claramente, de outra dimensão da luta contra a opressão, que deslegitima a voz – e, portanto, a palavra – das classes desfavorecidas, dos oprimidos freireanos, deslegitimando mesmo seus direitos à educação e aos modos de estar no mundo que assumem. Nessa faceta da luta, a educação dialógica é, mais uma vez, fundamental. A aprendizagem social necessária à luta contra discriminações, preconceitos e outras formas de inferiorização social também se pode dar em espaços escolares voltados ao desenvolvimento das capacidades de aprendizagem dos indivíduos de grupos marginais na sociedade e dos demais na perspectiva da solidariedade, da responsabilidade de uns com os outros, de modo a formar para a luta contra essa monocultura da “hierarquização social”, ampliando oportunidades de equalização social a partir da ampliação e consolidação de práticas do que é conhecido como “cidadania horizontal”, que é movida:

pela consciência de humanidade e de alteridade. Não olha apenas interesse das partes em relação ao todo, mas também os interesses das partes entre si. O despertar da consciência de cidadania

além de levar à exigência de *status civitas* por parte do indivíduo, conduz à descoberta do compromisso de colaboração para que todos possam alcançar tal *status* (SILVA NETO, 2006, p. 118).

Assim, essa possibilidade de desenvolvimento de práticas sociais transformadoras em espaços escolares representa uma aprendizagem social positiva para a transformação social democratizante e, portanto, para a ampliação da justiça social, busca compartilhada pelos quatro autores de referência deste artigo. Por isso, este texto elenca, também, experiências de solidariedade, tais como estão a ajuda a quem necessita dela e a ação coletiva, na solução de problemas comuns e de reconhecimento mútuo, nas dimensões social e cognitiva, concordando, mais uma vez, com Santos (2007), quando este afirma que: “a injustiça social global está intimamente ligada à injustiça cognitiva global”. Daí que “a luta pela justiça social global deve ser também uma luta pela justiça cognitiva global” (p. 77).

E são precisamente essas iniciativas educativas voltadas à luta em prol das ecologias, de saberes e dos reconhecimentos que presenciamos, em observações e narrativas docentes, a prática, cotidianamente, da educação dialógica freireana, a partir da comunicação com alunos, ouvindo-os, reconhecendo-os como “legítimos outros”, criando situações favoráveis às aprendizagens cognitivas e sociais necessárias à emancipação social democratizante.

Finalizo, assim, este texto, trazendo algumas das muitas experiências com as quais mantive contato ao longo de quase vinte anos de pesquisas com cotidianos escolares.

4. Narrativas docentes: em busca da educação dialógica

Nesta seção, trazemos algumas narrativas docentes sobre situações concretas vivenciadas nas escolas que evidenciam a preocupação com a dialogia nos processos educativos e, portanto, buscam assegurar um processo comunicativo dialógico e não bancário. As experiências narradas rompem com a autoridade suprema de quem formula e difunde a mensagem, presente na educação bancária, e mesmo com a “mensagem” representada pelos conteúdos escolares, deslocando-se para a circularidade reconhecida por Lasswell (1948) como característica da comunicação e para o reconhecimento da comunicação como partilha do comum, conforme formulada por Sodré (2014).

A primeira narrativa advém de uma entrevista recente com uma docente, atuando na Educação Infantil no município do Rio de Janeiro, que busca efetivar um processo dialógico com seus alunos entre 4 e 5 anos de idade. Diz ela:

Então, assim, eu tento no meu planejamento criar um planejamento onde tenha a participação das crianças. E aí eu fui desenvolvendo estratégias, fazendo usos de votações, de sorteios, de negociações em roda para conseguir que eu não estabelecesse sozinha as diretrizes do nosso estudo, mas dele realmente ser alguma coisa que envolva o interesse e os valores das crianças. Para que o nosso currículo seja o enredamento daquele coletivo que está na sala de aula comigo e também da comunidade escolar (Professora A).

O ponto de partida que ela assume é exatamente aquele sugerido por Freire na *Pedagogia do Oprimido* como ponto de partida da Educação Dialógica. Em um dos subtítulos da apresentação dessa obra, ele afirma que “o diálogo começa na busca do conteúdo programático” (FREIRE, 2017, p. 115), e desenvolve afirmando ser esta a maneira de não impor aos educandos a vontade do educador, mas de partir daquilo que sabem e desejam saber, e ajudá-los a sistematizar esses saberes. Do ponto de vista da comunicação, esse diálogo inclui o destinatário como participante do processo, que modifica a mensagem e os processos de transmissão ao intervir em ambos. A redução de ruídos é também evidente nessa perspectiva, já que o diálogo instaurado permite a busca do entendimento sem coerção e, portanto, a compreensão mútua.

Outra professora conta:

Eu acho que nessa minha primeira experiência pelo fato de não estar só na sala eu já tive que negociar muitas hierarquias: entre o que deveria ser e o que dá pra ser, entre a minha função e a função delas [auxiliares], entendendo que nas duas partes tinham elementos que se completavam. Eu acho que eu também trouxe uma contribuição, porque eles não tinham uma rotina muito pedagógica. Elas tinham uma rotina muito ligada ao cuidado. Embora naquele cuidado tivesse uma preocupação delas com o desenvolvimento e tal, elas davam muito conta de ter “hora de brincar”, “hora do banho”, e isso já tomava o dia todo deles. Até por que eles faziam na época 5 ou 6 refeições no dia. Então a gente foi intercalando desse jeito: os planejamentos contemplavam a hora do cuidado e contemplavam momentos de atividade para as crianças, mais sistematizadas (Professora B).

Claramente nessa fala a professora aponta o diálogo entre saberes e a aprendizagem mútua que esse diálogo permitiu, evidenciando uma preocupação com o estabelecimento de relações “ecológicas” entre seus saberes e os das auxiliares, oficialmente “inferiorizadas” pela própria estrutura escolar, mas revalorizadas pela prática da docente. Trata-se de instaurar uma verdadeira comunicação, da qual o destinatário é também sujeito, voltada ao entendimento mútuo e à efetiva transmissão da mensagem educativa, para além dos conteúdos escolares. A subversão das relações de poder é uma necessidade da educação dialógica e da interação sem coerção em um processo de comunicação não bloqueada.

Na mesma linha, mais uma professora narra sua prática cotidiana:

Em sala de aula, eu sempre acho que o mais importante é a escuta atenta: você estar atenta a ouvir o que as crianças trazem. Acho que mais importante também é se colocar como aprendiz, saber que aquele ambiente em que você está entrando, aquela comunidade na qual você está entrando tem muitas coisas, tem muitos saberes, que você desconhece e você entrar com a curiosidade muito aguçada em aprender com eles, aprender junto com eles, se colocar nessa posição é importante. Então as rodas de conversa sempre são muito importantes inicialmente nas aulas para que as crianças tragam esses elementos da vida delas e para que com eles a gente possa enriquecer nosso cotidiano. Inicialmente é sempre importante ouvi-las sobre as áreas de interesse, os temas que elas têm mais curiosidade de pesquisar, para que isso possa de alguma forma auxiliar um planejamento, um propósito. E estar sempre enchendo a escola com as produções das crianças também é uma forma de você dizer pra elas e pra comunidade: olha como essa criança produz coisas lindas, olha como a escrita dela é potente (Professora C).

Aqui, além da já referida questão do planejamento, encontra-se uma atitude importante de valorização dos conhecimentos e produções dos estudantes, expondo-os, trabalhando a autoestima deles ao mesmo tempo em que considera os saberes ecologicamente relacionados.

Finalmente, a última narrativa fala de uma experiência importante de solidariedade “ensinada” aos alunos pela prática de uma professora que rompe com a hierarquia social em relação ao aluno especial que recebeu em sua sala de aula, em um município pobre da região metropolitana do Rio de Janeiro. Já narrada anteriormente (OLIVEIRA, 2013, p. 194-195), esta experiência segue sendo o melhor exemplo de cidadania horizontal efetivamente praticada em uma escola.

A história começa com a chegada do aluno, que venho chamando de Evanildo, à sua turma, já com fama de brigão e agressivo.

As crianças foram muito receptivas. E de violência, a gente não teve nenhum problema com o Evanildo. Mas eu não sei se foi por causa do discurso que fui tendo ao longo do ano de “cuidado com o Evanildo”, “vamos tomar conta”, “vamos ajudar”, tudo que ele faz as crianças aplaudem, bate palmas... (Professora D).

Depois, o depoimento segue narrando o aniversário do Evanildo na escola, que já permite entrever como um trabalho de valorização do cuidado com o outro e da solidariedade pode promover a prática destes. Ao descobrirem que o aluno tinha aniversariado no dia de uma reunião pedagógica, no qual não houve aula, professora e turma resolveram agir.

Como todo dia de aniversário eu desenho um bolo no quadro para as crianças, a gente canta parabéns e tal, [um dia] ele pediu pra desenhar um bolo pra ele, porque nunca ninguém tinha desenhado um bolo pra ele. Nós não sabíamos a data de aniversário dele, fui procurar saber e aí a gente descobriu que já tinha passado. Aí eu falei para as crianças: “Gente, o aniversário Evanildo passou e ninguém ficou sabendo.” Aí eles mesmos se organizaram, sem falar para mim que iam fazer, sem me pedir autorização. Vieram no recreio dizendo que iam fazer uma festa pro Evanildo. Aí eu falei “Eu dou o bolo e vocês preparam o restante.” Trouxeram bola, enfeitaram a sala, levaram ele pra fora de sala pra enganá-lo e ele nem percebeu que ia ter festa pra ele mesmo. Quando ele entrou, ele se escondeu... Aí eu: “Assopra a vela Evanildo!” [...] Ele asso-prou a vela, mas não queria dar o primeiro pedaço de bolo. Ele não sabia para quem dar, porque ele não sabia para quem ele tinha que dar. “Você tem que dar pra quem você mais gosta aqui da sala.” Aí ele deu pra uma menina. Foi uma coisa!!! Vi um cuidado especial da turma com essa criança, que foi tão mal vista por mim no início, mas eu sinto que as crianças, por elas mesmas, cuidam um pouquinho dele apesar de ser terrível às vezes (Professora D).

O respeito ao direito de Evanildo à educação e ao reconhecimento falou mais alto que o preconceito e, solidariamente, em lugar de ser um problema, o menino passou a ser aquele que requeria o cuidado de todos. Dialogando com as suas possibilidades, a professora busca assegurar que a turma seja solidária com Evanildo, que cuide dele, que o respeite e apoie. Provocar a prática da solidariedade pela turma, permitiu à professora trabalhar a necessidade de respeito à diferença, pelo reconhecimento da legitimidade do outro, conforme preconiza Maturana e, com isso, democratizar as relações entre alunos e seus conhecimentos.

5. Finalizando sem concluir

Em todos os autores referidos, encontramos elementos relevantes para a compreensão das necessidades de instauração da educação dialógica, na qual o processo de comunicação se efetiva por meio de relações horizontais entre os interlocutores, viabilizando o compartilhamento de mensagens em diferentes contextos e situações, evitando ruídos na comunicação e, com isso, favorecendo não só o processo educativo em si, mas uma lógica democrática e participante que este assume nessa perspectiva. Especialmente Maturana e Boaventura trazem contribuições relevantes ao debate, no sentido da possibilidade de consolidação dessa comunicação dialógica, em que diferentes saberes e culturas são legitimados e as relações entre eles são horizontalizadas e reconhecedoras das contribuições de cada um.

Finalmente, ressaltamos que, buscamos, com este texto, evidenciar a precariedade comunicacional do modelo de educação bancária, que se preocupa predominantemente com as informações que visa a divulgar e com a qualidade técnica da mensagem antes de pensar nas especificidades das circunstâncias ou na compreensibilidade da mensagem para os seus destinatários, ou seja, na sua boa recepção. A chamada escola tradicional e seu modelo “explicacionista” (RANCIÈRE, 2002) não se questiona sobre suas deficiências na promoção de aprendizagens, não considera a possibilidade de que ruídos na comunicação, falhas nas mensagens ou impropriedade aos contextos comunicativos locais, interfiram na recepção das mensagens, comprometendo as aprendizagens independentemente das capacidades, interesses ou desejos dos alunos-destinatários.

Em contraponto a esse modelo bancário de educação, a perspectiva dialógica, proposta por Freire, permite compreender alguns dos problemas de comunicação, entre outros de caráter político e social, que caracterizam o modelo bancário e buscar o desenvolvimento de ações baseadas no diálogo. Recorremos a Habermas e à sua Teoria da Ação Comunicativa, que defende a necessidade da supressão de todo constrangimento para que haja comunicação dialógica efetiva, para defender a necessidade de um ambiente democrático para a educação dialógica se instaurar. E encontramos nos autores clássicos da teoria da comunicação – Lasswell (1948) e Shannon e Weaver (1975) – os principais impedimentos à comunicação, situados nos ruídos, que podem derivar de causas diversas, o que condena, também, a educação bancária, que não considera sequer que esses existam a não ser no destinatário.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- HABERMAS, Jürgen. **De l'éthique de la discussion**. Paris: CERF, 1992.
- _____. **La Théorie de l'action communicationnelle**. Paris: CERF, 1987.
- _____. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- LASSWELL, Harold. The Structure and Function of Communication in Society. In: BRYSON, Lyman. (Ed.). **The Communication of Ideas**. New York: Institute for Religious and Social Studies, 1948.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: EdUFMG, 1999.
- NOGUEIRA, Clayton R. A teoria discursiva de Jürgen Habermas. **DireitoNet**, 30 jun. 2006. Disponível em: www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2715/A-teoria-discursiva-de-Jurgen-Habermas. Acesso em: 25 jun. 2021.
- OLIVEIRA, Inês B. *Políticas práticas cotidianas de educação popular: a multidão, seus múltiplos conhecimentos e os caminhos da utopia democrática*. In: CAETANO, Marcio; CASTRO, Amanda M. **Movimentos Sociais, Educação Popular e Utopias**. No prelo.
- _____. **Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2016.
- _____. Utopias praticadas: justiça cognitiva e cidadania horizontal na escola pública. **Instrumento**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul./dez. 2013, p. 191-201.
- _____.; GARCIA, Alexandra. O mundo como narrativa polissêmica: diferença, relações de poder e interdiscursividade nos estudos dos cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês B. **Práticas cotidianas e emancipação social**: do invisível ao possível. Petrópolis: DP et Alii, 2010. p. 37-50.
- RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, nov. 2007, p. 71-94.
- _____. **A Gramática do tempo**. São Paulo: Cortez 2006.
- _____. Por Uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das

Emergências. In: _____. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-823.

SHANNON, Claude E.; WAEVER, Warren. **A teoria matemática da comunicação**. Tradução de Orlando Agueda. São Paulo: DIFEL, 1975.

SILVA NETO, José Leite. Cidadania vertical e horizontal: ensaio para um conceito. **Sociedade e direito em revista**, v. 1, n. 1, 2006, p. 105-121.

SODRÉ, Muniz. **A Ciência do comum**: notas para o método comunicacional. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

VON FORSTER, Heinz. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 59-74.

Recebido em: 29/06/2021
Aprovado em: 07/07/2021



O caráter decolonial da comunicação popular: midiativismo de favela contra a Covid-19

The decolonial character of *comunicação popular*:
favela media activism against Covid-19

Leonardo Custódio¹

Resumo: Este artigo é uma contribuição para debates que reforçam o caráter sociopolítico e a relevância da “decolonização” como um termo que significa ações anti-hegemônicas e transformadoras. Meu objetivo é demonstrar o caráter decolonial das práticas de comunicação popular. Em síntese, a comunicação popular envolve a construção de comunidades e processos de comunicação desenvolvidos por grupos sociais marginalizados e estruturalmente oprimidos. Inicialmente, a partir do meu lugar de fala como homem negro no ambiente acadêmico, posiciono-me sociopoliticamente e reflito sobre o que significa decolonização em relação aos debates latino-americanos sobre “colonialidade”. Em seguida, argumento que a comunicação popular representa um conjunto de ações decoloniais para transformação social. Ilustro meus argumentos com exemplos de ações midiativistas para prevenir a disseminação da Covid-19 nas favelas do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Decolonização. Colonialidade. Comunicação popular. Midiativismo. Favela.

Abstract: This article is a contribution to the debates that reinforce the sociopolitical character and relevance of “decolonization” as a term that refers to anti-hegemonic and transformative actions. My goal is to demonstrate the decolonial character of practices of *comunicação popular*. In short, *comunicação popular* involves the construction of communities and processes of communication developed by marginalized and structurally oppressed social groups. First, I position myself socio-politically as a Black man in academia to reflect on the meaning of “decolonization” in relation to the Latin American debates around the notion of “coloniality”. Then, I argue that *comunicação popular* represents a set of decolonial actions for social change. Finally, I illustrate my arguments with examples of media activist actions to prevent the dissemination of Covid-19 in favelas of Rio de Janeiro.

Keywords: Decolonization. Coloniality. *Comunicação popular*. Media activism. Favela.

1. Introdução

A urgência anti-hegemônica que o termo “decolonização” sugere parece evidente. Séculos de expansão territorial europeia e dominação por meio da colonização marcaram o mundo capitalista de hoje com o sangue de povos indígenas e escravizados. Enquanto a maioria das estruturas coloniais formais caíram diante das lutas por independência, os legados coloniais ainda são realidade. Aspectos da

¹ Doutor em Ciências Sociais pela Escola de Comunicação, Mídia e Teatro da Universidade de Tampere, Finlândia (2016). Atualmente, é pesquisador na Faculdade de Artes, Psicologia e Teologia na Universidade Åbo Akademi, Finlândia (2019-2022). Também é fundador e coordenador da Aliança Midiativista Anti-Racista (www.armaalliance.com), fundador e coordenador da Rede de Pesquisa Ativista (<https://mailman.abo.fi/mailman/listinfo/activist-research-network>), e editor-chefe do website da Rede Finlandesa de Pesquisa Anti-Racista (www.raster.fi).

contemporaneidade enraizados no colonialismo são visíveis, por exemplo, na dominação da branquitude nas relações sociopolíticas e econômicas, na normatividade da governança ocidental na política, na exploração naturalizada de corpos desprivilegiados para o lucro, e ainda, na destruição da natureza pelo extrativismo compulsivo. Assim sendo, o prefixo de- adicionado ao verbo “colonizar” e ao substantivo “colonização” sugerem um processo de evidenciar e desconstruir, tanto quanto possível, quaisquer efeitos do colonialismo em todas as dimensões da vida.

Por isso, é muito perturbador perceber que o termo “decolonização” tenha se tornado uma palavra da moda, confortável dentro e fora do ambiente acadêmico. Pesquisadores acadêmicos e ativistas que pertencem aos grupos sociais que historicamente sofreram com as atrocidades e os legados do colonialismo têm denunciado o perigo de despolitizar o termo. Do ponto de vista indígena da América do Norte, Eve Tuck, uma pesquisadora indígena, e K. Wayne Yang discutem contra o processo que reduz a decolonização a uma metáfora. Os pesquisadores também denunciam estudiosos descendentes de colonizadores (*settler colonizers*) bem-intencionados que se apropriam e despolitizam o discurso decolonial para aliviar sua culpa por se beneficiarem da cumplicidade com as relações de poder estabelecidas pelo colonialismo (TUCK; YANG, 2012).

Ainda sobre a mesma reflexão, a Dr. Nayantara Sheoran Appleton, intelectual indiana na Nova Zelândia, sugere uma lista diferente de vocabulário para ações práticas (incluindo termos como “diversificação do currículo”, “desmantelamento de hierarquias” e “descentralização da produção de conhecimento”) para evitar o esvaziamento do significado político do termo “decolonização” (APPLETON, 2019). Vozes da América do Sul (por exemplo, RIVERA CUSICANQUI, 2012) e da África (por exemplo, HLAGANGANE, 2018) também contestam os legados coloniais em discursos e práticas decoloniais na academia predominantemente branca e ocidentalizada (GROSFOGUEL; HERNÁNDEZ; VELÁSQUEZ, 2016; BHAMBRA; GEBRIAL; NIŞANCIOĞLU, 2018).

Este artigo² é uma contribuição para os debates que reforçam o caráter sociopolítico e a relevância da decolonização como um termo que significa construções de conhecimento e ações anti-hegemônicas transformadoras. Meu objetivo é demonstrar o caráter decolonial das práticas de comunicação popular. Em síntese, a comunicação popular envolve a construção de comunidades e processos de

² Parte desse artigo aparece em inglês no capítulo “The decolonial nature of comunicação popular”, do livro *The evolution of popular communication in Latin America*, editado por Ana Cristina Suzina (2021).

comunicação desenvolvidos por grupos sociais marginalizados e estruturalmente oprimidos. Inicialmente, a partir do meu lugar de fala como acadêmico negro, posiciono-me sociopoliticamente e reflito sobre o que significa decolonização. Em seguida, analiso práticas de comunicação popular como ações decoloniais para transformação social. Explico meus argumentos com exemplos de ações midiativistas para prevenir a disseminação da Covid-19 em favelas do Rio de Janeiro. Os exemplos que eu destaco aqui apresentam coletivos de ativistas da mídia com os quais me familiarizei por meio de pesquisas e processos de cooperação com moradores de favelas engajados no uso da mídia para a justiça social, os direitos humanos e as transformações sociais no Rio de Janeiro, Brasil (ver CUSTÓDIO, 2017).

2. O que significa “decolonial”?

O sentimento inquietante causado pela noção despolitizada dos usos do termo “decolonização” surge a partir da situação da minha aprendizagem e produção de conhecimento (cf. INTEMANN, 2019). Eu sou um intelectual negro do Sul Global na academia na Finlândia, ao norte do Norte. Observar, na Finlândia (onde moro) e em outras partes da Europa, conferências e simpósios que reivindicam a decolonização fez com que perguntas fundamentais se repetissem em minha mente: o que significa decolonização? Como o significado da forma verbal imperativa “decolonize” se altera de acordo com quem o usa?

Questionamentos políticos e epistemológicos como esses, que surgem a partir de incômodos aparentemente pessoais, tendem a ser depreciativamente reduzidos e descartados como questões de “política de identidade” (cf. ALCOFF *et al.*, 2006). No entanto, estou aqui me referindo à minha brasilidade negra não apenas como identidade, mas como uma evidência histórica, cultural e política do impacto do colonialismo e seus legados no corpo, na mente, nas relações sociais e nas ações das pessoas como agentes políticos (cf. BONILLA-SILVA; ZUBERI, 2008). Em outras palavras, citando Abdias do Nascimento, um dos principais intelectuais do Brasil:

Não posso e não me interessa transcender a mim mesmo, como habitualmente os cientistas sociais declaram supostamente fazer em relação às suas investigações. Quanto a mim, considero-me parte da matéria investigada. Somente da minha própria experiência e situação no grupo étnico-cultural a que pertenço, interagindo no contexto global da sociedade brasileira, é que posso surpreen-

der a realidade que condiciona o meu ser e o define. Situação que me envolve qual um cinturão histórico de onde não posso escapar conscientemente sem praticar a mentira, a traição, ou a distorção da minha personalidade (NASCIMENTO, 1978, p. 41).

Como a maior parte dos descendentes brasileiros dos escravizados na África pelos portugueses, eu não fui colonizado. Eu *sou* colonial. Eu não tenho nenhuma experiência direta de ancestralidade e vida que não seja colonial. A maioria das pessoas como eu não tem ideia de onde estão as suas raízes étnicas, linguísticas e culturais na África. A maioria de nós não consegue nem rastrear nossa árvore genealógica além de nossos avós. A maioria de nós cresceu com valores coloniais injetados em nós diariamente por meio de narrativas de supremacia branca moldando nosso caráter e nossa relação com o espaço público (NASCIMENTO, 1978).

Observe a religião, por exemplo. Como o resultado da imposição e assimilação do cristianismo ao longo dos séculos, os que permaneceram fiéis às religiões de matriz africana continuam até hoje sendo vistos como hereges (cf. ENGLER; SCHMIDT, 2016). Além disso, muitos de nós ainda temos que usar máscaras brancas (FANON, 2017) para sobreviver e prosperar em um mundo capitalista, em que a branquitude é o padrão para tudo que é positivo, enquanto a negritude permanece como um vestígio das perigosas ameaças a serem vigiadas e violentamente controladas (MBEMBE, 2019). A cultura (SANSONE, 2003), a história de resistência (SANTANA, 2019; MITCHELL-WALTHOUR, 2017) e a luta pela humanidade (FANON, 1967) passam a ser ignoradas ou tratadas como ações de um passado de opressão que muitos erroneamente acreditam que não mais existe (ALVES, 2018).

É do âmbito das histórias compartilhadas que meus questionamentos sobre a significação da decolonização surgem. É também neste quadro que se concretiza o pensamento para uma resposta. Como primeiro passo, reflito sobre o significado do adjetivo “colonial” destacando a diferença entre “colonialismo” e “colonialidade”.

O termo colonialismo designa um processo histórico. Ania Loomba (2015) reflete sobre como as definições do termo no dicionário não incluem a complexidade da conquista, da dominação de terras e dos bens de outras pessoas. Ao mesmo tempo que Loomba reconhece padrões semelhantes de expansão colonial, ela também enfatiza a importância de identificar a diferença que caracteriza a expansão colonial das nações europeias.

Os colonialismos europeus incluem uma variedade de técnicas e padrões de dominação, que atravessam profundamente em al-

gumas sociedades, e envolvendo também um contato comparativamente superficial com outras. Todos eles produziam um desequilíbrio econômico que era necessário para o crescimento do capitalismo e da indústria europeu (LOOMBA, 2015, p. 22).

Loomba também apresenta uma distinção importante entre “colonialismo administrativo” (*administrative colonialism*), como aconteceu na Índia de seus ancestrais nativos, e “colonialismo colonizador” (*settler colonialism*), que aconteceu com meus ancestrais escravizados e arrastados para o Brasil-Colônia.

A colonialidade, no entanto, é uma construção conceitual que explicita as consequências materiais e simbólicas do colonialismo na vida social (MIGNOLO; ESCOBAR, 2010). O sociólogo peruano Aníbal Quijano ressaltou a noção de “colonialidade” no início dos anos 1990, num esforço intelectual para repensar a modernidade se apoiando em uma perspectiva latino-americana. No ensaio “Colonialidade e Modernidade/Racionalidade”, Quijano (2007) reflete sobre a história do colonialismo europeu para argumentar que, embora a dominação administrativa no hemisfério sul tenha terminado, a estrutura colonial de poder construída sobre discriminações sociais, produção de conhecimento eurocêntrico e legitimação, e ainda, o caráter universal da cultura europeia permanecem até hoje. Isto significa, segundo Walter Mignolo, que a colonialidade é o lado mais sombrio da modernidade europeia (MIGNOLO, 2011). Acompanhando Quijano, o intelectual porto-riquenho Nelson Madonado-Torres (2007) desenvolveu uma definição de colonialidade que é muito importante pela sua clareza.

[Colonialidade] refere-se a padrões de poder de longa data que surgiram como resultado do colonialismo, mas que definem cultura, trabalho, relações intersubjetivas e produção de conhecimento muito além dos limites estritos das administrações coloniais. Assim, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela é mantida viva nos livros, nos critérios de desempenho acadêmico, nos padrões culturais, no senso comum, na autoimagem dos povos, na aspiração de si mesmo e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. De certa forma, como sujeitos modernos, respiramos colonialidade o tempo todo e todos os dias (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 243).

A diferenciação entre colonialismo e colonialidade contribui para o entendimento de outro conjunto de diferenças que estão relacionadas aos significados dos prefixos anti-, pós-, neo- e de- quando vinculados aos adjetivos “colonial”. Cada um desses prefixos indica corpos específicos de discursos políticos e/ou epistemológicos.

Ao sugerir a oposição ao colonialismo, “anticolonial” frequentemente se refere a movimentos histórico políticos e ao pensamento crítico engajado contra o domínio colonial em todo o Sul colonizado (ELAM, 2017). “Pós-colonial” indica tanto o legado histórico após o fim da administração colonial europeia (IVISON, 2020) como um campo diversificado e conflitante de estudos nas Ciências Humanas e Sociais que se dedica a questionar o passado colonial, suas consequências e relevâncias que ainda permanecem na cultura, política, economia e sociedade (GANDHI, 2019). Ao se referir a um fenômeno histórico, “neocolonial” sugere uma mutação e uma persistência de características coloniais nas relações de poder locais e globais que são definidas pela dominação cultural, financeira e econômica, e pelo controle e sujeição no mundo capitalista e neoliberal de hoje (PONZANESI, 2018).

Finalmente, “decolonial” designa tanto os movimentos históricos para separar os países do domínio colonial quanto a ação intelectual para dismantlar a colonialidade durante e após o colonialismo (MIGNOLO; ESCOBAR 2010). Em outras palavras, as ações consideradas como decoloniais visam a quatro dimensões inter-relacionadas da matriz colonial de poder, conforme definido por Walter Mignolo. São elas: a gestão histórica e sistemática, o controle de subjetividades (por exemplo, pelo cristianismo), a autoridade (por exemplo, pela administração colonial), a economia (como a exploração da terra) e o conhecimento (tal como a epistemologia europeia; ver também BLAUNER; WELLMAN, 1998). O racismo e o patriarcado evidenciam a base da produção de conhecimento nessa matriz (MIGNOLO, 2011).

A noção de uma matriz colonial de poder, portanto, nos fornece um plano adequado para analisar os níveis simbólicos e materiais de resistência contra a colonialidade em todo o mundo. O Brasil, onde nasci, ainda é uma sociedade profundamente colonial, se pensarmos em termos de colonialidade. Isto fica evidente na forma com que o cristianismo e o capitalismo dominam a subjetividade brasileira, e como a autoridade política ainda é controlada por descendentes brancos de colonizadores. Fica evidente também na forma em que a lógica de exploração dos recursos naturais ainda define a nossa economia e em como o conhecimento ocidentalizado ainda dispõe da legitimidade institucional. A característica colonial da sociedade brasileira também é visível na intersecção e hierarquias de raça, gênero e classe que ainda parecem determinar a sociabilidade e as relações de poder (JODHKA; REHBEIN; SOUZA, 2018; SOUZA, 2009).

A colonialidade – como legado colonial constitutivo da contemporaneidade brasileira – fica evidente no uso das palavras “senzala” e “quilombo” como

metáforas para favelas. Por um lado, pensar a favela como senzala representa um processo de reflexão sobre a continuidade da lógica de exploração de corpos negros, pardos e pobres apesar da abolição da escravidão oficializada em 1888. Por exemplo, em artigo escrito no contexto da pandemia da Covid-19, o Professor Wallace de Moraes (2020), negro, reflete sobre como a relação do Estado Brasileiro com povos favelados e marginalizados é explicitamente caracterizada por diferentes formas de violência e exploração estabelecidas em tempos coloniais.

Aqui no Brasil, as favelas são as novas senzalas e os capitães do mato continuam a perseguir, prender e matar negros, indígenas e pobres em todos os lugares. Estes só são aceitos se souberem ficar no seu lugar de colonizado e calados: na cozinha e na plantação. “Ponha-se no seu lugar” é o lema que não sai das nossas cabeças. Qualquer um de nós que se assanhar será chicoteado, torturado, preso, assassinado. Somos tolerados somente se obedecermos, bajularmos, produzirmos riquezas, limparmos a casa, entregarmos comida, em uma palavra, se formos governados pelos senhores. A lógica continua a mesma. Somos sempre vistos como inferiores por mais que tenhamos títulos de doutores, pouco adianta, somos subalternizados. Jamais seremos lidos, debatidos, citados como os brancos. Reservam-nos os piores empregos, praticamente somos destinados a lavar banheiros, cozinhar, servir nos shoppings centers. Continuamos nas lavouras, dirigindo ônibus, catando lixos, entregando cartas, vendendo bugigangas nas ruas, como entregadores de aplicativos. Desde a lei de terras de 1850 nos fazem de desempregados permanentes para que estejamos aptos a aceitar os empregos mais aviltantes. Reclamam quando somos ladrões e fingem não saber o porquê. Pior, ainda dizem que foi opção, pois “se quiser trabalhar, tem muito emprego por aí”. Mentira, seus...! (MORAES, 2020, p. 17-18).

Por outro lado, pensar a favela como quilombo remete ao histórico de ações coletivas mobilizadas como formas de resistência para múltiplas consequências do legado colonial no cotidiano periférico brasileiro. Por exemplo, essa é uma das teses do livro *Quilombo, Favela e Periferia: A longa busca da cidadania*, da Professora Lourdes Carril (2006). Empiricamente centrado no *rap* e *hip-hop* como manifestações culturais periféricas, o livro analisa representações feitas por moradores ao Capão Redondo, em São Paulo. Carril argumenta que “tanto a identificação da periferia com o quilombo ou com a senzala quanto a do Morumbi com a casa-grande aparecem nas músicas *rappers* e nas falas registradas de estudantes e parecem propor verificar a permanência de relações antigas e arraigadas na sociedade brasileira, apontando que a casa-grande e a senzala ainda fazem parte do Brasil Moderno” (CARRIL, 2006, p. 22).

Nesse contexto social e histórico, a percepção teórica sobre a colonialidade me leva a acreditar que o caráter contestador do termo “decolonial” se assemelha à natureza contestadora da comunicação popular.

3. Comunicação popular como ação decolonial

O significado do adjetivo “popular” no termo comunicação popular está intrinsecamente relacionado ao modo como a colonialidade ocorre na América Latina. Neste contexto, o termo “popular” também denota características e ações de populações empobrecidas, desfavorecidas, discriminadas e predominantemente racializadas como indígenas e negras. Isto é, “popular” remete à qualidade e às ações do “povo”, substantivo que designa pessoas tratadas como subcidadãs menosprezadas pelas classes mais abastadas, predominantemente brancas, que construíram suas riquezas ao longo das gerações sob a lógica colonial de exploração do trabalho mal pago e das heranças do poder financeiro, político e cultural (ver SOUZA, 2003; HOLSTON, 2008; PERUZZO, 1998, p. 116 -118).

Em tais contextos de desigualdade, a ideia de “popular” como algo positivo ou negativo varia de acordo com (a) a posição de quem avalia nas hierarquias sociais e (b) quão ameaçadora ou benéfica é a manutenção da ordem social desigual. Por um lado, quem mais se beneficia da colonialidade tende a desprezar e repudiar as manifestações e ações populares. Por outro lado, quem mais sofre com a colonialidade tende a se identificar, aprender e celebrar as expressões e ações populares. Em outras palavras, para muitos que se beneficiam da colonialidade, as expressões e ações populares representam atraso, falta de educação, símbolos de estupidez, e ainda ignorância e perigo para o bem-estar herdado. Para muitos que sofrem com a colonialidade, o “popular” representa formas criativas de celebração e resistência aos diversos conhecimentos, cultura e visões de mundo entre populações historicamente oprimidas, mas muito diversa em sua sabedoria e criatividade. Logo, não é uma surpresa que os fenômenos “populares”, às vezes, sejam tratados como inferiores, criminosos e/ou sejam apropriados oportunisticamente por representantes dos valores da supremacia branca dominantes nas sociedades latino-americanas.

No Brasil, a história do samba é muito significativa na forma em que as expressões e ações populares são tratadas. No início do século XX, o samba surgiu não apenas como gênero musical, mas como um meio para que os trabalhadores

negros de baixa renda registrassem suas histórias orais, historicizassem seu cotidiano, celebrassem suas culturas, e ainda mobilizassem e contestassem os padrões persistentes de exploração das classes altas e a violenta repressão do Estado. Em termos culturais e políticos, o samba é decolonial. Talvez por essas razões as elites políticas e econômicas brancas e as classes médias elitistas considerassem o samba não apenas como “cultura inferior” (ou não cultura), mas também como um crime. No entanto, por ser uma expressão de sabedoria popular, cultural e política compartilhada por tantas pessoas, o samba ganhou popularidade entre as populações negras e mestiças de baixa renda.

Assim, gradualmente, as elites viram essa popularidade como oportunidade e se apropriaram. Os políticos usavam o samba para sua propaganda populista, os proprietários de mídia utilizavam o samba para aumentar seu público e o setor empresarial empregava o samba para aumentar o apelo de seus produtos e estimular seu consumo. Hoje, apesar do sucesso comercial do samba e da sua importância para as pessoas que mais se identificam com suas mensagens, muitos ainda veem e tratam o samba e suas variações como expressões culturais menos valiosas do que as de origem americana e europeia. Esta é a lógica das elites: desprezar e discriminar as expressões populares enquanto se apropriam e lucram com a sua popularidade.

Como fenômeno social, a comunicação popular é semelhante a um tipo de ação decolonial em sociedades onde a colonialidade continua sendo uma forte fonte de desigualdades. Em síntese, a comunicação popular acontece quando pessoas na base das hierarquias sociais em ambientes urbanos e rurais valorizam coletivamente suas vozes e, com todos os meios disponíveis, comunicam políticas que desafiam as ideias coloniais dominantes e mobilizam mudanças sociais em seus próprios termos (cf. PERUZZO, 2009; SUZINA, 2019a; 2019b). Na América Latina, as práticas historicamente plurais de comunicação popular são antagônicas à comunicação dos principais meios de comunicação (que historicamente reforçaram e reproduziram a colonialidade) e contribuíram para as transformações culturais e a democratização da mídia por meio de processos participativos frequentemente populares (cf. PERUZZO, 1998, p. 119). Ao surgirem contextos de lutas por pessoas que mais sofrem com as desigualdades, a comunicação popular funciona como espaço de expressão democrática e de compartilhamento do pensamento crítico instrumental para que os envolvidos atuem como protagonistas nas lutas contra as consequências da colonialidade (cf. PERUZZO, 1998, p. 124-129; PERUZZO, 2017).

4. Comunicação decolonial popular contra o coronavírus em favelas do Rio de Janeiro

Como exemplos do caráter decolonial da comunicação popular, apresento algumas práticas comunicacionais de moradores das favelas do Rio de Janeiro – que me refiro como “midiativismo” – para prevenir a disseminação da Covid-19 nos locais onde moram.

Deixe-me começar esclarecendo o que “favela” significa neste artigo. A maioria das pessoas costuma associar favela a duas coisas: pobreza e violência. É inegável que as favelas sofrem com altos índices de criminalidade e serviços públicos precários. Essas duas características são algumas das materializações mais perversas da colonialidade no cotidiano dos brasileiros da classe trabalhadora de baixa renda que, desde o final do século XIX, ocuparam de forma gradual e descoordenada espaços urbanos desabitados com o objetivo de se fixar em locais próximos às oportunidades de trabalho. À medida que as favelas cresciam em tamanho e número ao longo do século XX, também expandiam as mobilizações comunitárias de moradores agindo coletivamente por respeito e pelo direito à moradia e à segurança. O midiativismo do século XXI nas favelas é uma das faces contemporâneas da história das lutas populares contra as consequências da colonialidade no cotidiano (ver CUSTÓDIO, 2017).

O que eu me refiro aqui a “midiativismo de favela” pode ser considerado uma forma de comunicação popular (GIANNOTTI, 2016). Por midiativismo de favela, eu compreendo as ações individuais e coletivas dos moradores da favela na, pela e sobre a mídia. Essas ações resultam e/ou levam à efetivação da cidadania entre os moradores da favela. Ao se engajarem no ativismo da mídia dentro, fora e através das favelas, os moradores aumentam a consciência crítica entre seus pares, geram debates públicos e mobilizam ações contra ou em reação às consequências materiais e simbólicas da desigualdade social em suas vidas diárias (CUSTÓDIO, 2017). Mas de que forma essa ideia de midiativismo de favela se caracteriza como ação decolonial na prática? As (re)ações de coletivos que usam o midiativismo em favelas durante a pandemia da Covid-19 ilustram como essa forma de comunicação popular é decolonial.

Deixe-me descrever como alguns coletivos, cujas ações eu acompanho e estudo desde 2013, têm atuado para prevenir a disseminação do coronavírus nas favelas. Em 2013, o Coletivo Papo Reto foi criado com a proposta de se comuni-

car de forma clara e direta com os moradores e pessoas de fora sobre as lutas do dia a dia na favela do Complexo do Alemão e de outras favelas do Rio de Janeiro. Nessa comunicação, as interações são intensivas e em diferentes plataformas de mídia social (por exemplo, Facebook, Twitter, Instagram, YouTube, blogs), aplicativos de telefone (como WhatsApp), e ainda, conversas presenciais em reuniões, eventos e protestos. O Coletivo Papo Reto combina reportagem jornalística com estratégias de mobilização política.

Outra iniciativa é o Maré Vive, criado em 2014 como uma rede anônima de moradores da favela do Complexo da Maré. O nome “Maré Vive” refere-se à vibrante cultural local e à diversidade social. O Maré Vive utiliza as redes sociais e aplicativos de telefonia móvel para comunicar e mediar a comunicação entre moradores e não moradores da favela. Os integrantes do Maré Vive são muito cuidadosos em não revelar suas identidades. Dessa forma, a página pública do grupo no Facebook tornou-se um dos espaços mais dinâmicos para denunciar a violência policial, a negligência governamental, e também para celebrar a cultura e as tradições locais.

Durante a pandemia da Covid-19, os dois coletivos uniram forças com outros indivíduos e organizações de dentro e fora das favelas para agir contra a propagação do vírus nos seus bairros. A linha temporal das atividades ocorreu de forma semelhante nas duas favelas. Inicialmente, os grupos usaram seus canais de mídia social para chamar a atenção do Estado e da população quando os casos de infecção começaram a se espalhar no Brasil em março de 2020. Nessa primeira fase, eles buscaram também assinalar que algumas das medidas de prevenção (como o isolamento e o *home office*) não eram viáveis entre as pessoas de baixa renda, que vivem em casas pequenas, precárias e compartilhadas. A *hashtag* #covid19nasfavelas contribuiu para os debates públicos dentro e fora das favelas sobre as desigualdades durante a pandemia.

No Complexo do Alemão, o Coletivo Papo Reto se uniu aos coletivos Mulheres em Ação no Alemão e à plataforma de mídia Voz das Comunidades para formar o Gabinete de Crise do Complexo do Alemão. A principal atividade do Gabinete de Crise é promover doações para a arrecadação de recursos (alimentos, produtos de higiene) que amenizem as consequências da pandemia sobre populações que sofrem com fatores que podem ser compreendidos como exemplos concretos da colonialidade no cotidiano brasileiro: o desemprego, o subemprego, a falta de saneamento básico e o descaso generalizado do Estado. Nesse traba-

lho, a comunicação tem múltiplas funções fundamentais. Além de divulgação e mobilização de doações, as redes sociais servem como espaços de cadastramento de moradores a fim de evitar aglomerações. Além disso, as plataformas on-line servem como canais de prestação de contas com o objetivo de informar, com transparência, sobre o saldo das atividades (ANDRADE, 2020).

Já no Complexo da Maré, os militantes locais, incluindo membros do Maré Vive, desenvolveram a Frente de Mobilização da Maré. De acordo com a página oficial da iniciativa, a campanha “Frente de Mobilização da Maré contra COVID-19” surgiu em março de 2020 “como uma iniciativa de comunicadores comunitários da Maré, ao longo do tempo ganhou mais moradores e coletivos. O objetivo inicial era fomentar ações que levassem informação aos moradores[...] sobre a importância de se proteger, de garantir hábitos de higiene e respeitar o isolamento social” (FRENTE MARÉ, s.d., n.p.). Na prática, porém, a Frente de Mobilização da Maré também atua na mobilização de doações e distribuição de alimentos e produtos de higiene e limpeza.

As campanhas informativas, a mobilização de doações e o processo de solidariedade de moradores para moradores de favelas são exemplos de luta contra os legados coloniais no cotidiano periférico brasileiro. Nas mensagens e ações que produzem, o Gabinete da Crise e a Frente Maré denunciam as maneiras como a vida dos moradores da favela, em sua maioria descendentes diretos de negros escravizados e migrantes explorados e empobrecidos do Nordeste do Brasil, continua sendo tratada como menos importante do que a das pessoas do outro lado da segregação urbana e da disparidade social.

O caráter decolonial também aparece na busca por outros canais mais eficazes e adequados para comunicação entre moradores de favelas do Rio de Janeiro. Nas grandes empresas de comunicação, a cobertura das consequências da pandemia apresentou vários exemplos de uma visão colonial, distante e estereotipada das favelas típicas de um jornalismo elitizado, apesar de por vezes bem-intencionado: matérias que superficialmente abordam a violência, que ignoram as dificuldades de isolamento social em contextos de alta densidade demográfica, que enaltecem ações de solidariedade e ignoram a história e a estrutura social de desigualdades, que não apuram informações de forma aprofundada e que raramente demonstram empatia ao contabilizar as vítimas da pandemia nas favelas (CARVALHO *et al.*, 2020).

Em contraste, o Gabinete da Crise e a Frente Maré utilizaram, de forma estratégica, meios de comunicação tradicionais no contexto das favelas e periferias do Rio de Janeiro. Um dos exemplos é o uso de faixas – tipicamente penduradas em postes de luz nas entradas e esquinas das favelas para anunciar eventos locais – para divulgar as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS). Além disso, os coletivos gravaram as recomendações e, por meio de campanhas de financiamento coletivo, pagaram os tradicionais carros de som para circularem pelas favelas informando ainda mais pessoas sobre o que fazer para evitar a propagação do vírus. O caráter decolonial dessas atividades está, a meu ver, no esforço deliberado de construir canais de comunicação que respeitem histórias locais e informem os pares de forma respeitosa e não condescendente (como se favelados fossem vítimas das circunstâncias que precisam de ajuda) ou discriminatória (como se favelados fossem culpados pelas condições precárias em que vivem).

Finalmente, o caráter decolonial dessas campanhas informativas também consiste na formação de conversas públicas para nós e por nós (cf. CUSTÓDIO, 2017) que contestam a desinformação divulgada por partidários e apoiadores da extrema-direita pró-negócios cujo maior símbolo é o presidente Jair Bolsonaro. Dessa forma, com a promoção de práticas de solidariedade entre pares por meio da comunicação popular os militantes das favelas estão se opondo à ideologia política elitista e neoliberal que tomou conta da política brasileira nas eleições de 2018, um dos legados mais evidentes da colonialidade brasileira. O midiativismo e a comunicação popular têm um alcance menor e um orçamento menor do que os meios de comunicação comerciais. Desse modo, não é possível pensar em termos de “impacto” para medir o sucesso ou o fracasso de iniciativas decoloniais em contextos de precariedade sistêmica, especialmente diante de uma pandemia global. No entanto, podemos observar seu poder e potencial transformador na contestação de narrativas dominantes e, sobretudo, na mobilização de ações no nível local em que atuam.

5. Considerações finais

Se, nos termos de Maldonado-Torres, colonialidade refere-se a padrões de poder originados do colonialismo, os moradores de favelas sofrem historicamente com o caráter colonial das relações de poder com pessoas e instituições fora das favelas. A liderança dos moradores da favela nesses processos de midiativismo como forma de comunicação popular durante a pandemia é um exemplo de res-

significação do “lugar na sociedade” que os favelados ocupam. Suas habilidades organizacionais não apenas para a solidariedade, mas também para a ação organizada a fim de superar a negligência governamental sempre foram conhecidas nas favelas. Agora, eles têm demonstrado a toda a sociedade sua capacidade de liderar, mobilizar e promover mudanças de formas educacionais para muitos que ocupam cargos de poder em governos, instituições públicas, partidos e organizações da sociedade civil.

Dessa forma, na comunicação popular, a decolonização não é um termo confortável da moda, mas um horizonte para o qual agem os que mais sofreram com as consequências da colonialidade. Certamente, a comunicação popular é fundamentalmente um tipo de ação simbólica. Ao levantar vozes coletivamente, os povos nomeados pelo termo popular expressam suas queixas, contestam narrativas hegemônicas que os discriminam, pedem por justiça e exigem respeito a seus direitos de cidadão e, sobretudo, a todos seres humanos.

No entanto, como demonstram os casos nas favelas, essas ações simbólicas têm consequências materiais muito significativas. No contexto da pandemia da Covid-19, as ações dos praticantes da comunicação popular se materializaram em doações, suprimentos de higiene e alimentos. Além do mais, eles contribuíram para o desmantelamento da percepção geral dos favelados como pessoas pobres em constante necessidade de ajuda e perigos que precisam de vigilância e controle violentos. Os padrões de colonialidade brasileiros historicamente tratam moradores de favelas predominantemente negros e mestiços como cidadãos de segunda classe. É contra essa história de discriminação e abandono não só no Brasil, mas onde quer que populações inteiras sejam discriminadas e negligenciadas, que a comunicação popular prova seu poder decolonial.

Referências

ALCOFF, Linda Martín; HAMES-GARCÍA, Michael; MOHANTY, Satya P.; MOYA, Paula M. L. **Identity Politics Reconsidered**. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

ALVES, Jaime Amparo. **The Anti-Black City**: Police Terror and Black Urban Life in Brazil. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2018.

ANDRADE, Matheus. Conheça o Gabinete de Crise do Complexo do Alemão. **Voz das Comunidades**, Rio de Janeiro, 16 jul. 2020. Disponível em: www.vozdascomunidades.com.br/comunidades/conheca-o-gabinete-de-crise-do-complexo-do-alemao/. Acesso em: 11 jun. 2021.

APPLETON, Nayantara Sheoran. Do Not 'Decolonize'...If you are not decolonizing: progressive language and planning beyond a hollow academic rebranding. **Critical Ethnic Studies**. Minneapolis, 2019. Disponível em: www.criticaethnicstudiesjournal.org/blog. Acesso em: 5 maio 2021.

BHAMBRA, Gurinder K.; GEBRIAL, Dalia; NIŞANCIOĞLU, Kerem. (Org.). **Decolonizing the university**. London: Pluto Press, 2018.

BLAUNER, Robert; WELLMAN, David. Toward the decolonization of social research. In: LADNER, Joyce A. (Org.). **The death of white sociology**: Essays on race and culture. Baltimore: Black Classic Press, 1998. p. 310-330.

BONILLA-SILVA, Eduardo; ZUBERI, Tukufo (Org.). **White logic, white methods**: Racism and methodology. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2008.

CARVALHO, Bia; SOUZA, Carla; LEON, Fabio; FIRMINO, Gracilene; MARQUES, Jota; LIMA, Tatiana; GARCIA, Thábara; CAVALCANTE, Thaís. Os sete erros cometidos pela imprensa ao cobrir a pandemia nas favelas. **Brasil de Fato**, Rio de Janeiro, 12 maio 2020. Disponível em: www.brasildefato.com.br/2020/05/12/opinioao-os-sete-erros-cometidos-pela-imprensa-ao-cobrir-a-pandemia-nas-favelas Acesso em: 11 jun. 2021.

CARRIL, Lourdes. **Quilombo, favela e periferia**: a longa busca da cidadania. São Paulo: Annablume, 2006.

CUSTÓDIO, Leonardo. **Favela media activism**: Counterpublics for human rights in Brazil. Lanham: Lexington Books, 2017.

ELAM, J. Daniel. Anticolonialism. **Global South Studies**: a collective publication with the Global South, Charlottesville, 27 dez. 2017. Disponível em: <https://globalsouthstudies.as.virginia.edu/key-concepts/anticolonialism>. Acesso em: 5 maio 2021.

ENGLER, Steven; SCHMIDT, Bettina E. (Org.). **Handbook of contemporary religions in Brazil**. Boston: Brill, 2016.

FANON, Franz. **The wretched of the earth**. London: Penguin Books, 1967.

_____. **Black skin, white masks**. London: Pluto Press, 2017.

FRENTE MARÉ. Sobre a Frente. Disponível em: www.frentemare.com. Acesso em: 29 jun. 2021.

GANDHI, Leela. **Postcolonial theory**: a critical introduction. New York: Columbia University Press, 2019.

GIANNOTTI, Claudia Santiago. **Experiências em comunicação popular no Rio de**

Janeiro ontem e hoje: uma história de resistência nas favelas cariocas. Rio de Janeiro: Núcleo Piratininga de Comunicação, 2016.

GROSFOGUEL, Ramón; HERNÁNDEZ, Roberto; VELÁSQUEZ, Ernesto Rosen (Org.). **Decolonizing the westernized university:** Interventions in philosophy of education from within and without. Lanham: Lexington Books, 2016.

HLABANGANE, Nokuthula. Can a Methodology Subvert the Logics of its Principal? Decolonial Meditations. **Perspectives on Science**, v. 26, n. 6, p. 658-693, 2018.

HOLSTON, James. **Insurgent citizenship:** disjunctions of democracy and modernity in Brazil. Princeton: Princeton University Press, 2008.

INTEMANN, Kristen. Feminist Standpoint Theory. In: ATKINSON, Paul; DELAMONT, Sara; CERNAT, Alexandru; SAKSHAUG, Joseph W; WILLIAMS, Richard A. (Org.). **SAGE Research Methods Foundations**. SAGE Publications, 2019.

IVISON, Duncan. Postcolonialism. **Encyclopædia Britannica**, 10 nov. 2020. Disponível em: www.britannica.com/topic/postcolonialism. Acesso em: 5 maio 2021.

JODHKA, Surinder; REHBEIN, Boike Rehbein; SOUZA, Jessé. **Inequality in capitalist societies**. London: Routledge, 2018.

LOOMBA, Ania. **Colonialism/postcolonialism**. London: Routledge, 2015. 312 p.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the colonality of being. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

MBEMBE, Achille. **Necropolitics**. Durham: Duke University Press, 2019.

MIGNOLO, Walter. **The darker side of Western modernity:** global futures, decolonial options. Durham: Duke University Press, 2011.

_____; ESCOBAR, Arturo. **Globalization and the decolonial option**. London: Routledge, 2010.

MITCHELL-WALTHOUR, Gladys L. **The politics of blackness:** Racial identity and political behavior in contemporary Brazil. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

MORAES, Wallace de. A necrofilia colonialista outrocida no Brasil. **Revista Estudos Libertários**, v. 2, n. 3, p. 11-29, 2020.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PERUZZO, Cícilia M. K. **Comunicação nos movimentos populares**: a participação na construção da cidadania. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____. Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária e as reelaboraões do setor. **ECO-Pós**, v. 12 n. 2, p. 46-61, 2009.

_____. Ideias de Paulo Freire aplicadas à comunicação popular e comunitária. **Revista Famecos**, v. 24 n. 1, 2017.

PONZANESI, Sandra. Neocolonialism. In: BRAIDOTTI, R.; HLAVAJOVA, M. (Org.). **Posthuman Glossary**, 2018. p. 279-281.

QUIJANO, Anibal. Coloniality and modernity/rationality. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 168-178, 2007.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. Ch'ixinakax utxiwa: a reflection on the practices and discourses of decolonization. **The South Atlantic Quarterly**, v. 111, n. 1, p. 95-109, 2012.

SANTANA, Bianca (Org.). **Vozes insurgentes de mulheres negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019.

SANSONE, L. **Blackness Without Ethnicity**: Constructing Race in Brazil. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

_____. **Ralé brasileira**: Quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SUZINA, Ana Cristina. Dissonância crítica e solidária: a contribuição das mídias populares ao processo de mudança social. **Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación**, n. 140, p. 147-162, 2019a.

_____. Ruptura digital e processos de participação em mídias populares no Brasil. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 42, n. 3, p. 61-76, 2019b.

_____. (Org.). **The evolution of popular communication in Latin America**. Londres Borough de Camden: Palgrave Macmillan, 2021.

TUCK, Eve; YANG, K. Wayne. Decolonization is not a metaphor. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, v. 1 n. 1, p. 1-40, 2012.

Recebido em: 05/05/2021
Aprovado em: 11/06/2021

Resumo: No cenário atual do retorno da potência das lutas e reivindicações feministas e eclosão das novas tecnologias e redes, diversos materiais audiovisuais têm sido produzidos e difundidos tanto para efeito de registro, como disseminação das manifestações nas ruas. Esta produção audiovisual tem como característica um redimensionamento do papel político do corpo da mulher, em que a exposição e a performance promovem uma manipulação produtiva de sua potência política. Partindo da hipótese de que tais materiais ensaiam um olhar político que se aproxima dos pressupostos caros a uma perspectiva pós-estruturalista de enfrentamento político, estabelecendo também vínculos com o feminismo decolonial e o feminismo interseccional, no presente artigo propomos uma análise articulada a tais pressupostos teóricos, para evidenciar de que forma os encontros dos corpos nas ruas e nas telas, por meio de tais produções podem se retroalimentar, apresentando uma alternativa eficaz de ocupação e proliferação das pautas políticas femininas por meio do audiovisual.

Palavras-chave: Manifestações de rua. Feminismo decolonial. Audiovisual. Performance.

Abstract: In the current scene of the return of the power of feminist struggles and claims, and the emergence of new Technologies and networks, many audiovisual materials have been produced and disseminated both for the purpose of registration and dissemination of street demonstrations. This audiovisual production is characterized by a new political role of the woman's body, in which exposure and performance promote a productive use of its political power. Based on the hypothesis that such materials rehearse a political perspective that approaches the presuppositions of a post-structuralist perspective of political confrontation, also establishing links with decolonial feminism and intersectional feminism, in this article we propose an analysis articulated to such theoretical assumptions, to show how the encounters of bodies in the streets and on the screens, through such productions, can feed back, presenting an effective alternative for occupation and proliferation of female political agendas through the audiovisual.

Keywords: Street demonstrations. Decolonial feminism. Intersectional feminism. Audiovisual. Performance.

1. Introdução

Nas duas últimas décadas, assistimos a uma intensificação das lutas e reivindicações feministas, ao ponto de diversas autoras classificarem o momento como uma "quarta onda feminista"². Isso se evidenciou também no contexto

¹ Doutora em Letras pela PUC-Rio e mestre em Comunicação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É professora do curso de Comunicação Social da UFF.

² Utilizamos o termo, mas ressaltamos o caráter problemático da definição, visto que as classificações do movimento feminista em ondas pressupõem um movimento concebido a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Entretanto, isto evidencia o fato de a luta das mulheres estar emergindo como um dos principais eixos de articulação e reivindicação política nas últimas décadas. Há que se considerar também que o termo "quarta onda" muitas vezes é usado exatamente para caracterizar um formato mais abrangente. Cecília Palmeiro, fundadora do movimento *Ni una a menos*, por exemplo, em entrevista à revista *Cult*, diz que a quarta onda feminista é, tipicamente, latino-americana.

Latino-americano, sob influência tanto do advento das novas tecnologias de informação e comunicação como pela urgência de demandas latentes ante aos avanços de movimentos e políticas conservadoras. A relação entre as tecnologias de comunicação e o ativismo político colocaram o campo da comunicação em evidência tanto no meio acadêmico como no campo das disputas políticas, mesmo entre as parcelas conservadoras. Podemos afirmar que, sobretudo a partir de 2015, com a chamada “primavera feminista” (HOLLANDA *et al.*, 2018; ESCOSTEGUY, 2020), adentramos um momento de retorno e efervescência nas investigações e debates pautados nas questões de gênero.

Escosteguy classifica este período entendendo-o como propulsor de um quarto impulso de estudos feministas no campo da comunicação³, caracterizado por “grandes manifestações feministas [...] e o horizonte aberto pela explosão dos feminismos, impulsionada pelas novas mídias digitais e por movimentos sociais negros, de favelas e de diversidade sexual.” (ESCOSTEGUY, 2020, p. 110). Apesar de corroborarmos com esta classificação, convém ponderarmos que, de fato, as tecnologias e as redes sociais auxiliaram sensivelmente na proliferação da diversidade de ideias e pautas políticas das lutas feministas contemporâneas, mas é importante pensarmos nesta eclosão na última década não apenas como um efeito do acesso mais facilitado e “democrático” à produção proliferação de vozes proporcionado pelas novas tecnologias, mas de uma combinação de fatores, entre eles a herança dos debates e conquistas anteriores, bem como a conjuntura política que deu origem às manifestações eclodidas mundialmente na última década, sobretudo como reações aos efeitos de um formato de capitalismo tardio, que intensificou as desigualdades ao longo do tempo, visto que na ponta mais fraca permaneceram as intersecções de gênero e de raça, subjugadas há séculos. O que a autora intitula de “explosão dos feminismos” se caracteriza, principalmente, pela eclosão de novas pautas, novos grupos e coletivos ganhando as redes e as ruas. Apesar de termos alguns exemplos de movimentos feministas que abraçaram causas diversas no passado, trata-se agora de uma outra dimensão para os protestos e reivindicações nascidos sob uma nova lógica de atuação e reivindicação políticas, que tentaremos elucidar mais à frente.

³ A autora observa as transformações que a relação entre o campo da comunicação e o dos estudos de gênero sofreram, entre 1970 e 2015, apontando 4 impulsos: a arrancada inaugural (1980-1990), com a conceituação sistemática da categoria mulher; o segundo impulso (1990), com o uso do termo gênero, mas ainda pouco aprofundado, e o terceiro (2000-2015), com a crítica ao pós-feminismo e a fase pós 2015, acima tratada.

A relação que esta geração estabelece com os produtos e meios de comunicação vem se tornando tema latente dos debates e das pesquisas dedicadas às questões de gênero. Se na primeira década do século XXI grande parte ainda se dedicava à produção de sentidos e às representações nas mídias tradicionais (ECOSTEGUY, 2021), a partir de 2015 cresce o interesse pelos produtos e formas de comunicação em redes e aplicativos via internet. Neste período, observamos também a proliferação de coletivos de comunicação alternativa, bem como da produção advinda de dentro dos movimentos e grupos. Este artigo nasce do desejo de investigarmos um material que vem sendo difundido nas redes, a saber, vídeos produzidos e difundidos por coletivos e associações de mulheres na América-Latina, tanto para efeito de registro, como disseminação das lutas travadas nas ruas e no cotidiano dessas *hermanas*. Intentamos verificar, por meio da análise dos materiais selecionados, como as pautas femininas contemporâneas, desde o sul, se interseccionam no discurso audiovisual desses produtos de comunicação, bem como por meio deles pode se reconfigurar o papel político do corpo da mulher. Partimos da hipótese de que a exposição e a performance colocadas em cena nos materiais analisados promovem uma manipulação produtiva da potência política dos corpos femininos a partir de uma perspectiva que visa combater os efeitos sociais e culturais da colonização da América Latina. Outra hipótese levantada é a de que tais materiais talvez estejam inaugurando um estilo midiativista de produção de audiovisual de divulgação, direcionado para enfrentamentos, estratégias e articulações condizentes com o atual contexto político.

A pesquisa e análise proposta no presente artigo se baseia em alguns dos referenciais teóricos do pensamento feminista pós-estruturalista, do feminismo interseccional e do feminismo decolonial, não apenas por afinidade com a pesquisa que vimos desenvolvendo dentro do curso de Comunicação Social da UFF, mas por entendermos serem essas as linhas de pensamento que mais se conectam com os formatos políticos de reivindicação contemporâneos observados. Também serão articulados no texto e na análise o trabalho de teóricos vinculados aos Estudos Culturais e a perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso, de forma a expor a potência política do audiovisual como elo articulador de afetos nos movimentos de mulheres contemporâneos. Nesses formatos mais recentes de interlocução política por meio de produtos de comunicação audiovisual, as mulheres e suas múltiplas pautas assumem uma dimensão protagonista do olhar, por meio de sequências de imagens em que há uma valorização dos afetos e dos

corpos femininos postos em cena. Identificarmos nestes materiais uma potencialidade latente de transformação política e, ao mesmo tempo, uma capacidade de entrecruzar pautas e reivindicações.

A exemplo do que sugere Nancy Fraser (2006), para além do reconhecimento das diferenças, trata-se de trabalhar transformações, no sentido de desestabilizá-las, criando possibilidades de “futuros reagrupamentos”. Há de se considerar também a capacidade de disseminação de tais vídeos. Trata-se de um material divulgado em encontros, palestras, eventos políticos, redes sociais etc. e, portanto, com alto potencial de disseminação. Outro aspecto observado é a influência deste tipo de registro sobre os materiais audiovisuais da mídia tradicional. Guardadas as devidas ressalvas referentes aos interesses econômicos e políticos dos grandes conglomerados de comunicação, de alguma forma, essas imagens, ao serem inseridas em meio à grade jornalística, permitem que se abram frestas, trazendo os telespectadores e ouvintes para um “lócus fraturado” (LUGONES, 2014) dos corpos em cena. Mirando no exemplo da leitura de Walter Mignolo sobre a obra de Glória Anzaldúa, Maria Lugones entende que uma chave para descolonizar o poder seria buscarmos lócus fraturados de resistência, pontos de partida para uma coalizão. O conceito é proposto pela autora para pensar capacidade de resistência mesmo em espaços em que prevalece ainda a lógica do sistema colonial.

Conforme a colonialidade infiltra cada aspecto da vida pela circulação do poder nos níveis do corpo, do trabalho, da lei, da imposição de tributos, da introdução da propriedade e da expropriação da terra, sua lógica e eficácia são enfrentadas por diferentes pessoas palpáveis cujos corpos, entes relacionais e relações com o mundo espiritual não seguem a lógica do capital. A lógica que seguem não é consentida pela lógica do poder. O movimento desses corpos e relações não se repete a si próprio. Não se torna estático e fossilizado. Tudo e todos/as continuam respondendo ao poder e na maior parte do tempo respondem sem ceder – o que não quer dizer na forma de desafio aberto, mesmo que às vezes seja em desafio aberto – de maneiras que podem ou não ser benéficas para o capital, mas que não são parte de sua lógica. A partir do lócus fraturado, o movimento consegue manter modos criativos de reflexão, comportamento e relacionamento que são antitéticos à lógica do capital (LUGONES, 2014, p. 948).

Esse lócus se instaura como marginal na medida em que reage à lógica do capital a partir de existências femininas que não se encaixam na colonialidade do poder e a desafiam. Neste sentido, a análise proposta busca explicitar de que

forma os produtos audiovisuais reagem e resistem em sua forma estética, funcionando como condutores e propulsores destas existências.

A investigação proposta se restringe ao material produzido na América Latina a partir de 2015, de forma a contemplar a perspectiva política de abordagem decolonial feminina nas lutas latino-americanas. Para ilustrar as reflexões levantadas, selecionamos especificamente dois vídeos “promocionais”⁴ para uma análise mais detalhada: 1) Marcha Mundo de Mulheres por Direitos, do Portal Catarinas, Brasil, 2017; 2) Convocatório para a greve mundial feminista, da Coordinadora Feminista 8M (CVM), Chile, 2021. O primeiro vídeo traz registros realizados em Santa Catarina, em 2017; o segundo é um vídeo feito pela Coordinadora 8M chilena convocando as mulheres para ocuparem as ruas no 8 de março de 2021. A escolha se deve ao fato de se diferenciarem em termos de linguagens estéticas, mas terem uma série de pontos em comum em termos do formato de reivindicações e estratégias políticas de enfrentamento. Desta forma, a análise permite observarmos e escrutinarmos mais de uma possibilidade se tratando de experimentação estética e política de intervenção e, ao mesmo tempo, sugere uma coalização entre as lutas femininas latino-americanas. O escopo se limita a dois produtos audiovisuais, por consideramos que este formato nos permite analisar de forma mais aprofundada aspectos particulares e detalhados de cada um deles, bem como articular a análise ao pensamento político e teórico exposto. Desta forma, buscamos desenvolver uma abordagem que explore as discussões sobre os enfrentamentos políticos contemporâneos e a conjunção entre os movimentos nas ruas e a comunicação audiovisual.

2. Que “feminino” é esse a que nos referimos?

Na observação da articulação de elementos discursivos e estéticos nos vídeos em questão, um primeiro fator que chama a atenção é o esforço de afirmação e ao mesmo tempo ressignificação de elementos componentes das marcas de gênero. Principalmente se considerarmos que numa manifestação que se nomeia “feminina” ou “feminista”, ou marcha de mulheres, na própria convocação e no título, o lugar “feminino”, “mulher”, está discursivamente e simbolicamente demarcado, ainda que as participações não necessariamente envolvam apenas

⁴ Usamos aqui a classificação “promocionais” por serem feitos com o intuito de divulgar e disseminar as pautas políticas e não apenas para efeito de registro. São editados e transformados em produtos de “propaganda política” em prol de causas.

corpos femininos cis. Isso ocorre porque as oposições à dominação masculina de alguma forma precisam ser demarcadas, na medida em que são manifestações relacionadas a decisões políticas referentes aos efeitos de relações de poder hierarquicamente instituídas por uma lógica branca, heteronormativa, masculina e elitista. Dessa forma, se essa demarcação de “gênero” já é a princípio estabelecida, convém indagar como os registros de manifestações que pretendem desnaturalizar e movimentar as normas e estruturas podem ser bem-sucedidas em sua proposta de ruptura política.

Stuart Hall, no texto “Que negro é esse na cultura negra?”, em sua perspectiva culturalista e crítica, sugere um olhar mais atento e menos eufórico com relação aos riscos políticos que a assunção da identidade negra em produtos culturais poderia incorrer. Desta forma, insere uma questão que poderia aqui ser adaptada e reproduzida para o que confrontamos: “que tipo de momento é este para se colocar a questão da cultura popular negra?” (2011, p. 317). Basicamente, o que observa é que, em determinados momentos, foi preciso lançar mão de um “essencialismo estratégico” – aponta bell hooks⁵ e Gayatri Spivak como autoras que souberam o pontuar muito bem –, mas questiona se a estética diaspórica de movimentos populares negros não estaria perdendo em potencialidade ao se inserir na essencialização naquele momento específico (1998, no caso). Dos aspectos adversos de que fala Hall, o que mais nos chama a atenção é a “profunda e ambivalente fascinação do pós-modernismo pelas diferenças sexuais, raciais, culturais e, sobretudo, étnicas” (2011, p. 319). A fascinação pelo “exótico” tão facilmente comercializável deixa evidente a fácil instrumentalização da diferença. No caso do Brasil e de nossos países vizinhos, é importante considerarmos a estrutura colonial, racista e sexista, que ainda tem fortes raízes em nossos hábitos, saberes e práticas culturais, sociais e políticas. A isto, se soma a combinação entre as atuais práticas neoliberais e a herança colonial que ainda assombra nossos produtos culturais, em particular por conta da participação efetiva dos meios de comunicação de massa no processo formador das identidades nacionais no século XX (MARTÍN-BARBERO, 2015). Trazendo a pergunta para o contexto político contemporâneo e para as questões levantadas no presente artigo: em que momentos ou dadas situações será importante assumir as identidades demarcadas para o feminino? Não estariam também os próprios entrecruzamentos de classe, sexualidade, religião, entre outras intersecções possíveis sujeitos a esta dúvida?

⁵ A autora adota a grafia do seu nome em letras minúsculas, como forma de dar destaque ao conteúdo do seu trabalho e não ao seu nome ou personalidade acadêmica.

Nesta mesma linha de problematização, se insere o trabalho de teóricas pós-estruturalistas dedicadas ao tema das subjetividades contemporâneas. Destaca-se, neste sentido, o trabalho de Judith Butler (2003), ao observar que o feminismo tradicional precisa abandonar os vínculos à questão da representação, em todos os sentidos do termo. Neste aspecto estaria a base de uma abordagem universalista do gênero feminino, vista como algo negativo pela filósofa, principalmente por considerar que não é possível haver uma categoria definível, por conta das intersecções entre modalidades raciais, classistas, étnicas e sexuais de identidades. Butler entende que as práticas identitárias acabam virando armadilhas e sugere que seja substituído o conceito de gênero como metafísica da substância, para pensá-lo como performance, como processo em devir, visto que tudo que estivesse vinculado a identidades fixas, estaria também às formas jurídicas, às práticas discursivas normativas, às tecnologias do gênero etc.

Consideramos fundamental levantar essas reflexões, de forma que possamos elucidar as estratégias dos movimentos políticos contemporâneos, bem como investigar a eficácia das performances aqui observadas. A partir da análise dos vídeos em questão, por exemplo, evidenciamos que as manifestações têm escolhido uma estratégia próxima ao conceito de diferença sexual estabelecido pela teórica italiana Rosi Braidotti (2015), em que proclama as repetições como forma de contramemória. Ainda que essas nomenclaturas – bem como alguns símbolos trazidos pelos movimentos – remetam muitas vezes às feminilidades hegemônicas, esta proximidade revela também uma relação paradoxal: podemos revisitar lugares que a princípio foram essencializados para estrategicamente subvertê-los.

O uso do roxo e do vermelho, de flores, a exaltação do corpo da mulher e de elementos e símbolos associados ao feminismo, como veremos nas imagens dos vídeos analisadas a seguir, se aproxima da estratégia apontada por Braidotti (2015), que propõe um processo de reelaboração da lógica identitária dicotômica em que a cultura ocidental nos inseriu. Desta forma, quando nomeamos as ações em assembleia nas ruas como ações de mulheres, mas o fazemos para reivindicar, por exemplo, o direito à interrupção de uma gravidez indesejada, estamos criando uma ruptura com a ideia da maternidade como essência feminina. Na perspectiva Deleuziana adotada por Braidotti, o corpo feminino se apresenta como algo que não pode ser apreendido e representado. Essa complexidade confere uma potência política que parece estar sendo aproveitada nos vídeos aqui analisados. Uma mulher pode requerer o direito e as garantias a exercer a maternidade da melhor

forma possível, assim como pode exigir o direito a não ser mãe, e a interromper uma gravidez, caso seja esse o seu desejo.

Retomando o tema da representação, é fundamental que os vídeos em questão não ignorem a complexidade que envolve o próprio regime de representação. A problematização do tema em Judith Butler pode nos guiar neste sentido. Há uma evidente divergência entre Butler e Braidotti, mas dentro da perspectiva de análise desenvolvida podem ser encontrados pontos de convergência na perspectiva pós-estruturalista de ambas, bastante profícuos para a investigação proposta. Em *Problemas de gênero*, Butler (2003) observa que a representação como afirmação não dá conta das questões políticas que envolvem o feminino, na medida em que só se estende ao que é reconhecido como sujeito (legitimado e normatizado). A autora assume que não há como evitarmos completamente o campo da representação, mas sugere “uma genealogia crítica de suas próprias práticas de legitimação”. Anos depois o conceito de representação vai ser retomado pela autora, em *Corpos em aliança e a política nas ruas*. Agora, pensando no contexto da eclosão das manifestações de rua e das reivindicações sobre as questões de gênero mais contemporâneas:

Quando, muito tempo atrás, eu disse que o gênero é performativo, queria dizer que ele é um determinado tipo de representação, o que significa que uma pessoa não é primeiro o seu gênero e então, depois, decide como e quando representá-lo. A representação é parte de sua própria ontologia, é uma maneira de repensar o modo ontológico de gênero, e então importa como e quando e com que consequências essa representação se dá, porque tudo isso muda o gênero que alguém é (BUTLER, 2018, p. 68).

Essa concepção reafirma o papel performativo da linguagem do corpo, observado anteriormente por Butler, mas procura restituir os corpos de uma função que acabou se perdendo um pouco na ênfase à paródia e à performatividade linguística como marcos políticos de configuração de gênero. A sexualidade se define de forma performativa, mas isso não é completamente desvinculado dos efeitos das normas sobre os corpos. Seria interessante destacar aqui, neste sentido, a função da frase “O feminismo é o novo normal”, que abre a locução da jornalista e ativista Antônia Pellegrino, num vídeo ativista brasileiro do Mídia Ninja sobre os movimentos e a luta feminista pós-2015, lançado em 2017.

Como isso se articula nas manifestações em questão? Somos afetados pelas nomeações que nos dão, em particular quando isso é determinado pelas

instituições. As normas não só nos afetam como nos acompanham e, obviamente, vão acabar estruturando as nossas formas de resposta.

Elas também nos “produzem”, mas não no sentido de trazer à existência ou de determinar estritamente quem somos. Em vez disso, informam os modos vividos de corporificação que adquirimos com o tempo, e esses modos de corporificação podem se provar formas de contestar essas normas, até mesmo rompê-las (BUTLER, 2018, p. 37).

Como não há como evitarmos completamente o campo da representação e, como a autora sugere, é preciso fazer “uma genealogia crítica de suas próprias práticas de legitimação”, para efeito de transformação de formas ativistas de manifestação, bem como de seus registros, nos perguntamos: como isso pode ser trabalhado nas ruas e reproduzido no audiovisual? Se pararmos para refletir que a mídia ao longo dos anos compôs o conjunto de práticas de legitimação, por exemplo, da erotização da juventude e da sacralização da maternidade, para pensar em extremos, o foco da filmagem nos textos dos cartazes, das faixas e dos corpos seminus pintados nos vídeos em questão podem ser pensados como forma de expor esse processo de maneira crítica. Frases como “Meu corpo, minhas regras” e “Demarcação, já” (inevitavelmente remetendo ao slogan “Diretas, já” dos anos 1980) se apropriam dos discursos de poder e ressignificam os termos. E se é a palavra de quem rege as relações de poder que legitima o que nossos corpos devem ser, é este mesmo artifício que vamos usar para nos posicionar. A potência destes filmes reside exatamente na problematização do próprio regime de representação que a mídia hegemônica nos impôs ao longo dos anos, visto tratar-se de um olhar completamente pautado na lógica hegemônica masculina, branca e heteronormativa. O protagonismo conferido aos corpos femininos nestes materiais rompe com as narrativas tradicionais e implode os lugares antes reservados aos corpos femininos. Isso fica evidente, tanto nos vídeos analisados quando os rostos e corpos de diferentes mulheres encaram o espectador, ou mesmo em diversos outros exemplos de vídeos do período, como quando a câmera filma o abraço coletivo de milhares de mulheres argentinas envoltas em lenços verdes, no vídeo argentino *Hermanas* (2018), durante os protestos a favor da legalização do aborto.

3. Deslocamentos, fronteiras e intersecções

Outro aspecto que merece ser destacado e discutido antes de adentrarmos à análise dos vídeos é o caráter interseccional das reivindicações e lutas postas em cena. Para essa reflexão, convém resgatarmos o conceito de feminismo interseccional. O termo é frequentemente atribuído à teórica, ativista e feminista negra estadunidense Kemberlé Crenshaw, que de fato o sistematizou, em sua pesquisa sobre questões judiciais envolvendo reivindicações de mulheres negras. Porém, temos diversas pensadoras que se dedicaram à temática, sem nomeá-la dessa forma, como Patrícia Hill Collins, Audre Lorde, Angela Davis e, em particular, as pensadoras e ativistas brasileiras Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro. O conceito tem sua base no feminismo negro, visto terem sido as feministas negras as primeiras a chamarem a atenção para questões que envolviam as intersecções de classe, raça e gênero, ignoradas durante anos por alguns dos principais movimentos feministas. O feminismo interseccional, na metodologia sugerida por Crenshaw, deve abarcar diversos entrecruzamentos de reivindicações:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Essa abordagem vem sendo adaptada e articulada ao pensamento de autoras de outras vertentes e contextos em trabalhos que se debruçam sobre o campo da cultura e das representações. Carla Akotirene, por exemplo, aproxima o conceito de “amefricanidade” de Lélia Gonzalez (1998) e o pensamento decolonial de María Lugones (2014) desta perspectiva, visto que ambas, ao criticarem o projeto colonizador branco observando como as diversas opressões cruzadas, ajudaram a sustentar o “monopólio epistêmico ocidental” (AKOTIRENE, 2019). Flávia Rios e Alex Ratts (2010), no capítulo introdutório da biografia de Lélia Gonzalez, reiteram a afinidade do pensamento da autora com o pensamento interseccional. “Observamos isto quando ela associa o racismo, o sexismo e a exploração capitalista e

quando articula as identidades de raça, gênero (este tratado à época como sexo) e classe” (2010, p. 3). Desta forma, a conexão entre os conceitos surge como uma potente reflexão sobre as políticas contemporâneas de enfrentamento. Como veremos mais à frente, na análise dos vídeos desenvolvida, pontuamos a ocorrência de um diálogo entre o resultado final desses materiais e essas categorias de articulação e reflexão política.

Do pensamento de Lélia Gonzalez, o conceito de amefricanidade, além de se aproximar do caráter interseccional da luta, sugere uma perspectiva que considera o entrecruzamento das questões minoritárias que atravessam América Latina e Caribe. A proposta seria unir os povos advindos da África e habitando as américas, para romper com a supremacia do pensamento branco e a ideia de uma superioridade europeia, ou melhor, um ponto de vista europeu, a partir do qual nossas nações (latino-americanas) teriam nascido, ainda que com o toque apimentado e mestiço de uma pretensa “democracia racial”. Gonzalez foi uma das autoras que mais combateu a ideologia do Brasil como uma democracia racial, a que chama de “mito da democracia racial”, desenvolvida por correntes intelectuais e políticas nas primeiras décadas do século XX e propagada até hoje em diversos espaços.

Por isso mesmo, a afirmação de que todos são iguais perante a lei assume um caráter nitidamente formalista em nossas sociedades. O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento (GONZALEZ, 1998, p. 73).

O conceito de amefricanidade, além de reafirmar a importância do pensamento africano, insere uma lógica de libertação e combate aos efeitos do imperialismo centrada na voz e na percepção dos oprimidos e não nos opressores. Entendendo que não se faz revolução de “fora pra dentro”, Gonzalez valoriza também saberes muitas vezes relegados a uma inferioridade, como a música, a ginga, a oralidade e os afetos advindos de África. Propõe também refutar a “exotização” e a mitificação da experiência africana, que acaba distanciando descendentes de sua ancestralidade e amenizando a violência da experiência da escravidão.

Somando-se a essa perspectiva, podemos citar aqui o pensamento de bell hooks no ensaio “Renegados, revolucionários: americanos nativos, afro-americanos e indígenas negros”, publicado na coletânea *Olhares negros: raça e represen-*

tação (2019). Nesse ensaio, hooks sugere a conexão entre os primeiros africanos na América e os povos nativos, por meio da reverência à natureza, à vida e aos ancestrais. Havia um compartilhamento de costumes cuja potência pode ser resgatada na luta política contemporânea. Principalmente no que tange a conhecimentos ontológicos muito próximos, em que compartilhavam diversos sistemas de crenças. Não é à toa que usa como exemplo a experiência de povos africanos que aportaram na América antes de Colombo e não realizaram o desejo de “dominar e conquistar” como forma de confrontar o outro. Da mesma forma, os contatos travados entre nativos e negros não resultaram em conflitos e dominação, mas compartilhamento. Se procurarmos um paralelo brasileiro, os diversos cultos religiosos que mesclam entidades indígenas e africanas demonstram, mais que atos de resistência e sobrevivência (como muitas vezes se fez no sincretismo religioso), atos de comunhão na reverência à natureza. Hooks propõe laços sagrados de sangue e parentesco metafísico, uma sensibilidade compartilhada que poderia resgatar a potência da experiência desses povos. Partindo desses pressupostos, interpretamos a comunhão de mulheres de raças, povos e classes distintas que se reúnem nas manifestações, em sua potência transformadora. Convém observar, longe de se aproximarem de uma proposta feminista “universalista”, as diferenças não são apagadas, mas, pelo contrário, reforçadas como pontes, surgem como elos de ligação para uma cosmovisão (hooks, 2019) de atuação política, em oposição a forças opressoras masculinas e capitalistas.

Um aspecto relevante e que aproxima os trabalhos de Gonzalez de hooks é a utilização de linguagem simples e abordagem direta de temas, ainda que envolvendo intensa produção e pesquisa intelectual. Isso sugere um cruzamento de fronteiras entre o pensamento acadêmico e as ruas, o cotidiano e os ativismos diários. Maria Lugones, em sua proposta de um pensamento marginal e feminismo decolonial, aciona a importância da feminista considerar a diferença colonial “resistindo ao seu próprio ‘hábito epistemológico’ de apagar a diferença colonial. Ao vê-la, ela vê o mundo renovado e então exige de si mesma largar seu encantamento como ‘mulher’, o universal, para começar a aprender sobre as outras que resistem à diferença colonial” (2014, p. 948). A autora propõe um pensamento de fronteira feminista, “onde a liminaridade da fronteira é um solo, um espaço, uma fronteira, para usar o temo de Gloria Anzaldúa, não apenas uma fenda, não uma repetição infinita de hierarquias dicotômicas entre espectros do humano desalmados” (LUGONES, 2014, p. 947).

A proposta de Lugones, guardadas as devidas proporções de contextos de análise que as diferem, pode ser aproximada do conceito nomeado por Rosi Braidotti de feminismos nômades, inspirada no pensamento Deleuziano. Para além da concepção espacial e geográfica do termo, o nomadismo seria um tipo de consciência crítica que resiste a uma normatização, a lugares estabelecidos e formas fixas de comportamento (BRAIDOTTI, 1994, 2006). O sujeito nômade é visto como uma forma de resistência aos microfascismos a que somos submetidos, na lógica atual de poder. Isso é obtido principalmente por meio de experiências estéticas capazes de abandonar, subverter ou ressignificar categorias de representação, promover rupturas de formas discursivas canônicas e produzir novos formatos de inserção do desejo. Esta noção de subjetividades nômades para o feminino, da forma como é problematizada e ficcionalizada pela autora, também permite articular eixos de diferenciação, aproximando-se do que sugerem as perspectivas interseccionais de abordagem. Reiteramos que esta é, sem dúvida, uma característica marcante do material audiovisual midiativista, objeto do presente artigo, como veremos a seguir.

4. Corpos em cena: análise dos vídeos

4.1. Vídeo 1 — Marcha Internacional Mundos de Mulheres, 2017, Brasil

Este vídeo é uma realização do “Portal Catarinas: Jornalismo com perspectiva de gênero” e encontra-se disponibilizado para acesso livre. Trata-se de um material de registro do 13º encontro Marcha Internacional Mundos de Mulheres, realizado em 2017, em Santa Catarina. O vídeo se inicia com o rosto da então vereadora Marielle Franco, participante do evento, gritando, “Primeiramente, fora Temer”. Em seguida surge a imagem de uma ponte sobre as águas em que, ao som do vento, vemos as nuvens se movendo, remetendo à passagem de tempo e espaço, enquanto ouvimos a voz ativa das mulheres ao fundo. Podemos pensar que é como se essas vozes fossem o combustível para as nuvens e para o tempo, em deslocamento constante. As vozes ecoam “Filha da magia. Ela é do povo, não é da burguesia”. Em seguida vemos uma profusão de imagens registradas durante a manifestação. Algumas estáticas, outras em movimento, além de pedaços de corpos, faixas, cartazes, imagens coletivas e individuais, enquanto ouvimos a música tema que acompanha uma boa parte do vídeo. Trata-se de uma música chamada “Cores de Aidê”,

que remete aos donos originais da terra e reconfigura a noção de pátria: *"Índia, ó índia. Teu cabelo negro se soma ao meu. Me acolhe pros braços teus"*.

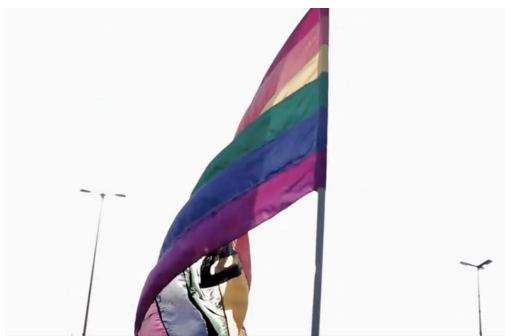
O manifesto passa a ser registrado a partir da movimentação interna que vai desde os encontros às performances, aos atos de sacudir bandeiras, tocar um instrumento, se tocarem, se despirem, dançarem, gritarem, portar cartazes, pintar os corpos, exibir os corpos e o caminhar lado a lado. Mesmo que seja um caminhar para um destino final, há uma descontinuidade interna do caminhar que a câmera procura registrar. É importante destacar que o processo de montagem é feito com a consciência de que o papel do resultado estético final deve romper com a lógica da representação jornalística e documentarista tradicional, e trabalhar mais o registro das sensações. A ocupação, no caso das imagens, se dá nesse campo das sensações, dos afetos e da experiência estética. Convém observar também que o trabalho do som aliado à montagem é fundamental no vídeo em questão. A abertura com a voz de uma mulher cantando enquanto assistimos a uma profusão de imagens internas da manifestação tem a função de dramatizar as cenas. A linguagem de videoclipe, além de funcionar de forma atraente, ressalta a diversidade de pautas em cena. Dos 4min 26s de filme, a montagem das imagens casadas à música de fundo ocupa cerca de dois minutos.

Imagem 1 – Captura de tela do vídeo 1



Fonte: Portal Catarinas (2017)

Imagem 2 – Captura de tela do vídeo 1



Fonte: Portal Catarinas (2017)

Imagem 3 – Captura de tela do vídeo 1



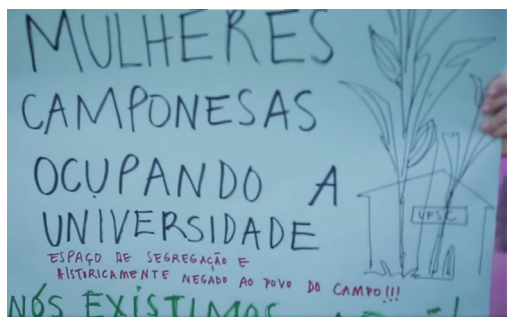
Fonte: Portal Catarinas (2017)

Imagem 4 – Captura de tela do vídeo 1



Fonte: Portal Catarinas (2017)

Imagem 5 – Captura de tela do vídeo 1



Fonte: Portal Catarinas (2017)

Imagem 6 – Captura de tela do vídeo 1



Fonte: Portal Catarinas (2017)

A música se encerra e voltamos a acompanhar a marcha de mulheres que gritam juntas ao fundo “Nenhuma a menos”. Após a câmera registrar mais algumas frases e expressões proferidas em coro, o vídeo começa a mostrar separadamente pedaços da manifestação, dando destaque a falas específicas de diferentes mulheres durante o ato, adotando a linguagem de documentário. Trata-se de falas rápidas, entre bordões, trechos de música ou falas fortes, com legendas nomeando e localizando as entrevistadas. Algumas imagens se intercalam às falas, como a do cartaz “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro” ou de um grupo exibindo nos corpos a frase “Demarcação já”. Dentre os depoimentos filmados, uma estudante do Paraná brada “Te cuida, te cuida, te cuida seu machista, a América Latina vai ser toda feminista!”; uma professora da Bahia fala de uma ativista lésbica assassinada; uma ativista do Distrito Federal canta uma “marchicha” chamada “Revolução das sapatão”; uma ativista de Porto Alegre diz que “as putas estão unidas”. A diversidade de falas e depoimentos segue por essa linha, até as imagens finais, em que são exibidos os créditos ao lado de quadros apontando imagens alternadas de um grupo de mulheres durante o ato, em coro recitando o canto de capoeira “Aidê negra africana”, que narra a história de uma mulher negra escravizada que se recusa a casar com o sinhozinho e encontra a liberdade fugindo para um quilombo.

A mistura de bandeiras e povos, unindo corpos contra as forças hegemônicas e heteronormativas vinculadas ao capital e a nossas heranças coloniais traz as imagens para um cosmos coletivo (hooks) de resistência e atuação política. Na relação com a temporalidade, com os espaços e corpos que a câmera percorre no vídeo, sempre colocados em oposição ao poder, estas existências também são carregadas para o lócus fraturado de que fala Lugones. Em movimento constante, as mulheres encaram a câmera, olham no olho de quem está em casa, de quem não foi às ruas num primeiro momento. Evocam afetos. As bandeiras diversas em algum lugar movimentam relações empáticas, provocadas, por exemplo, por cartazes e falas que homenageiam mulheres vítimas do machismo e da violência de gênero. Ao mesmo tempo, pautas vinculadas às desigualdades de gênero, raça e classe se mesclam à luta pela terra, pelo respeito às religiões professadas, ao direito ao aborto, entre outras. Professoras, ativistas, putas, estudantes, jovens, velhas, negras, brancas, indígenas caminham lado a lado e em seguida são destacadas separadamente pela câmera, mas de forma encadeada, ganhando voz. Esse percurso interseccional pode se afirmar no horizonte como uma potencial

estratégia para romper resistências contemporâneas aos movimentos feministas, efeito da ascensão de movimentos conservadores.

Destacando uma parte da música de abertura, em conjugação com a profusão de imagens descritas acima, observamos uma articulação política que pode ser aproximada do conceito de amefricanidade de Gonzalez, bem como da proposta de cosmovisão conectada com a ancestralidade em bell hooks.

Índia, ó índia [...] Da terra tomada como eu. Dos filhos tirados como os meus. Dos sonhos roubados lá vou eu. [...] Me cobre com tuas ervas sagradas. [...] Me ilumina na mata fechada. [...] Vem comigo, vem sem pressa. Índia negra, negra índia presa. Um encontro de grandezas. Na paz dos povos somos um. Um por todos, todos por um.

Nessa voz que rompe a supremacia branca e heteronormativa, as mulheres nas telas assumem esse lugar. Ao mesmo tempo, o encerramento com um coro de mulheres recitando uma história que remete à chegada de uma mulher negra escravizada ao quilombo, expressão da liberdade, resgata a potência dessa ancestralidade, e faz com que todos os corpos em cena abarquem essa estratégia de luta com dimensão não colonizada para si. A opressão, a violência, o sexismo são todos colocados, portanto, como efeitos da colonização passíveis de serem enfrentados nos múltiplos devires de mulher que percorrem a manifestação. Relembrando que em seu trabalho Lélia Gonzalez valoriza também, como potência a ser resgatada, saberes muitas vezes relegados a uma inferioridade, como a música, a ginga, a oralidade e os afetos advindos da África. A exposição reiterada dos diversos corpos femininos dançando, cantando e performando, ao som da música exposta, portanto, evoca esta potência política.

4.2. Vídeo 2 — Convocatório para Huelga Mundial Feminista, Coordenadora 8M, Chile, 2021

Com duração de 1min 1s, este vídeo tinha o intuito de convocar participantes para as manifestações que tomaram as ruas do Chile no dia 08 de março de 2021, durante a greve mundial feminista. A peça traz um jingle composto especificamente para este propósito, em ritmo de *reggaetón* latino. Filmado já durante a pandemia da Covid-19, traz uma combinação de performances produzidas e encenadas para o vídeo, junto com imagens de arquivo das manifestações anterior-

res. O vídeo se abre com a imagem de uma mulher de costas amarrando um lenço roxo no rosto, que remete a imagens cinematográficas de pessoas se preparando para uma batalha, enquanto a voz da cantora anuncia, como o ritmo ao fundo: “*Se vien la huelga general feminista. Agarra tus hermanas e tus abuelas y nos vamos pa la calle*”⁶. Em seguida, vemos em primeiro plano cenas alternadas dos rostos de jovens cobertos por lenços com símbolos da luta feminista, encarando a câmera/espectadora. Após as imagens dos rostos femininos, seguem cenas da manifestação de 2020 e de algumas anteriores, numa montagem dinâmica que alterna as imagens da multidão com as das danças, faixas, cartazes e performances na rua. Quando começa o refrão do jingle, vemos imagens em plano de conjunto de um grupo de jovens com lenços nos rostos dançando sensualmente uma coreografia, ao ritmo da música. As imagens de algumas performances passam a ser alternadas com as de registros durante as manifestações, de acordo com a letra da música, exibida nas legendas.

A partir da análise das imagens e da letra do jingle fica evidente se tratar de um material mais direcionado para o público jovem feminino. Além do uso de gírias e linguagem das redes sociais, destacamos também alguns termos e expressões que remetem ao “universo feminino”, como “Vamoh acicala”, traduzindo: Vamos nos arrumar. A frase é proferida logo após a exibição dos rostos com lenços que exibem maquiagem colorida nos olhos, e exatamente no momento em que surge uma imagem de arquivo com jovens dançando durante uma manifestação anterior.

Imagem 7 – Captura de tela do vídeo 2



Fonte: El mostrador (2021)

⁶ “Vem aí a greve geral feminista. Pegue suas irmãs e avós e vamos para a rua” (tradução nossa).

Imagem 8 – Captura de tela do vídeo 2



Fonte: El mostrador (2021)

Podemos retomar aqui o conceito de diferença sexual estabelecido por Rosi Braidotti, em que proclama as repetições como forma de contramemória (2015). Neste processo de revisitar lugares essencializados e construídos por forças hegemônicas, podemos reelaborar seus significados e estrategicamente subvertê-los. Observamos que as personagens femininas se tornam donas da ação nestes vídeos, tanto pelos espaços que ocupam nas telas, como por meio do olhar reproduzido nas sequências e dos movimentos conjugados às falas na edição, cujo conteúdo é meticulosamente articulado com as imagens em que são exibidas.

Observamos também que a exposição de forma sensual dos corpos femininos é ressaltada, mas em tom de afronta, estabelecendo um lócus fraturado numa estrutura política de dominação fundamentada numa sociedade capitalista e violenta. O conservadorismo chileno, marcado por 27 anos de ditadura militar (1973-1990) e a ascensão de governos de direita e essencialmente masculinos, é desafiado pelas bundas que balançam quando a letra da música se refere ao detentor de poder: *"Pagan esos que se creen dueños de nuestro trabajo"* e *"Essos que viven lucrando con derechos sociales"*. Ambas as frases vêm acompanhadas de imagens de corpos femininos sacudindo as bundas. A segunda, inclusive, surge sobre a imagem de uma mulher plantando bananeira (imagem 10), ou seja, literalmente invertendo a ordem de opressão, como vemos nos fotogramas ilustrativos:

Imagem 9 – Captura de tela do vídeo 2



Fonte: El mostrador (2021)

Imagem 10 – Captura de tela do vídeo 2



Fonte: El mostrador (2021)

Destacamos também o uso do pronome indicativo no masculino “essos” (“esses”, em português) para se referir aos que lucram com a força de trabalho, indicando se tratar de uma força masculina, contra a qual o movimento luta. Ao final do clipe reforça-se ainda a transgressão ao poder masculino: “*Sen los pacos⁷ y sen Piñero⁸, este 8 vamos a vencer*”. A narrativa afasta-se, desta forma, de uma lógica binária de oposição, recorrente no pensamento feminista das primeiras décadas do século XX e criticado pela perspectiva pós-estruturalista aqui contemplada (SCOTT, 2018), visto que o “sen” remete a uma força não reconhecida, a uma luta que se constrói “sem eles” e com nossos corpos. E, desta forma, vamos vencer.

Destacamos também o uso de *letterings* e legendas ao longo da peça, não apenas com a função de demarcar o chamado, mas também de ressignificar a própria função das legendas. A utilização de legendas e *letterings* em matérias jornalísticas e peças publicitárias audiovisuais é observado por Souza (2000) a partir da perspectiva francesa da Análise do Discurso (AD). A autora reitera, via uma aná-

⁷ “Sem os policiais” (tradução nossa).

⁸ “E sem Piñero” (tradução nossa). Sendo Piñero o presidente chileno.

lise de imagens recorrentes na mídia tradicional, a função deste recurso “escrito” em provocar um “direcionamento de sentidos” das imagens, que acaba conduzindo e restringindo o processo de interpretação, considerado pela AD um processo de interlocução entre sujeitos em diferentes posições. No caso desse vídeo, essa função se vê subvertida, na medida em que a combinação da montagem com as imagens expostas e os trechos destacados quadro a quadro ampliam a rede de significados das imagens com frases como “Greve, porque não podem conosco”⁹, destacadas do jingle que acompanha o vídeo chileno.

Imagem 12 – Captura de tela do vídeo 2



Fonte: El mostrador (2021)

Dessa forma, frases como “Deixamos o medo na gaveta”¹⁰ (imagem 12), por exemplo, permitem explorar uma série de significados, como a expressão “sair do armário”, referente à assunção da homossexualidade. Essa frase evoca outras lutas políticas, como a LGBTQIA+, associando-as à causa feminista. O medo pode se referir também ao momento que passam, durante a pandemia, bem como ao histórico recente à convocação, de repressão violenta dos atos contra a crise chilena ocorrida em 2019. Ressaltamos também o fato de a violência de gênero ter sido tema de diversas manifestações latino-americanas nos últimos anos. Tornou-se célebre, por exemplo, a performance chilena “O estuprador é você”, criada pelo coletivo Las Tesis em 2019, ganhando voz e performances em manifestações feministas mundo afora. Essa performance foi apresentada pela primeira vez nas ruas de Valparaíso como parte dos manifestos contra a violência que precederam o dia 25 de novembro, o dia internacional de combate à violência contra a mulher.

⁹ Tradução nossa.

¹⁰ Tradução nossa.

Imagem 13 – Captura de tela do vídeo 2



Fonte: El mostrador (2021)

Imagem 14 – Captura de tela do vídeo 2



Fonte: El mostrador (2021)

5. Considerações finais

Traçando um olhar comparativo e combinado entre os dois vídeos analisados, constatamos que ambos optaram pela articulação de influências de diferentes formatos que se entrecruzam – arte contemporânea, narrativa jornalística, documentário, canto, poesia e performance etc. –, para a construir um formato narrativo próprio, com foco nas questões de gênero e suas intersecções. Na análise que contemplou elementos estéticos e discursivos dos vídeos, identificamos também que ambos escolheram se posicionar politicamente a partir das perspectivas teóricas e políticas contemporâneas elencadas: a abordagem de concepções de representação e subjetividades caras à perspectiva pós-estruturalista, mas, a exemplo da proposta de Nancy Fraser, com foco na transformação. Ou seja, lançam mão de um jogo que articula a afirmação da vulnerabilidade feminina, com a força de corpos que se deslocam e ganham poder na própria capacidade de não

se fixarem. O eixo principal de articulação reside na valorização do pensamento feminista decolonial e das pautas feministas interseccionais.

A relevância dos movimentos políticos a partir dos anos 2000 levou Judith Butler a se dedicar ao tema em *Corpos em aliança e a política nas ruas*, agora pensando no contexto da eclosão das manifestações de rua e das reivindicações sobre as questões de gênero mais contemporâneas. Retomando a performatividade de gênero e a representação nesse contexto, a autora afirma que “não são apenas o gênero e a sexualidade que são performativos, mas também suas articulações políticas e as reivindicações feitas em seu nome” (2017, p. 64). Assim, o ato performativo também é visto como uma forma de agir contra a precariedade que envolve os que não tem direitos. Ao mesmo tempo, temos que considerar, no caso das mulheres latino-americanas, que as próprias normas de reconhecimento que garantem a nossa existência, como é o caso da sacralização da maternidade, também podem colocar em risco a nossa sobrevivência. Isso deixa evidente também como a própria vulnerabilidade pode fazer eclodir ressignificações e rupturas. E não é à toa que as manifestações feministas entram em evidência no exato momento em que os corpos femininos se veem ameaçados e em situação de precariedade. É nesse momento também que outros corpos em situação de precariedade, como os LGBTQIA+s e as minorias sociais e raciais, se agregam à luta das mulheres e vice-versa.

Antes de finalizarmos este texto, é fundamental reiterarmos que as articulações que assistimos hoje nas ruas são mérito da inserção de outras lutas dentro do espectro do feminismo. No caso brasileiro e de outras nações com histórico de escravidão, sobretudo as conquistas dos coletivos de mulheres negras e indígenas, entre outros movimentos e lutas de minorias sociais e espaciais. Sue-li Carneiro já afirmava em 2003 que “o protagonismo de mulheres negras tem se constituído em força motriz para determinar as mudanças nas concepções e reposicionamento político feminista no Brasil.” (2003, p. 8) Da mesma forma, as lutas de mulheres indígenas e a eclosão dos movimentos de mulheres de povos originários na América Latina como um todo, na luta pela terra, pelo direito à vida, contra o patriarcado, pelo fim das desigualdades econômicas, da violência física e simbólica, alimentaram e construíram as bases para os movimentos que vemos eclodir nas ruas. Neste sentido, tomamos aqui emprestadas as palavras de bell hooks, procurando estendê-las para as causas levantadas nas manifestações e vídeos de registro e disseminação:

Para aqueles que ousam desejar de modo diferente, que procuram desviar o olhar das formas convencionais de ver a negritude e nossas identidades, a questão da raça e da representação não se restringe apenas a criticar o status quo. É também uma questão de transformar as imagens, criar alternativas, questionar quais tipos de imagens subverter, apresentar alternativas críticas e transformar nossas visões de mundo e nos afastar de pensamento dualistas acerca do bom e do mau (HOOKS, 2019, p. 32).

Outra característica dos manifestos contemporâneos que se vê refletida nos vídeos analisados é a afirmação e exposição da diversidade de reivindicações e de corpos colocados em cena. Há um ponto que difere um pouco os dois vídeos em questão, que se refere ao fato de o vídeo brasileiro tematizar a luta mais abrangente das mulheres, e se configurar um registro de um encontro feminista internacional sediado numa cidade brasileira. O vídeo chileno se tratava de uma convocação, uma peça que visava atrair o público. Ante a crise econômica no Chile, reivindicava também pautas um pouco mais específicas, no caso, convocava uma greve feminina contra as desigualdades econômicas e o patriarcalismo. Assim, destacam-se mais cenas, cores e diferentes bandeiras no vídeo brasileiro, mas o que observamos é que o outro vídeo também se esforça por exibir mulheres de diferentes faixas etárias e raças, bem como as diferentes bandeiras expostas nos atos. As diferenças estéticas observadas provavelmente se devem a escolhas referentes aos estilos de trabalho dos coletivos de criação. No caso do vídeo brasileiro, se trata de um portal de jornalismo com enfoque feminista. No caso chileno o coletivo feminista organizador dos movimentos de 8 de março no país. Entre a convocação chilena que procura atrair jovens para as ruas com uma peça divertida e envolvente, e a celebração brasileira com tom mais jornalístico, encontramos pontos de convergência na abordagem política e teórica das causas observada anteriormente. As técnicas de montagem utilizadas trabalham nesse sentido, não apenas dinamizando as narrativas, mas privilegiando as intersecções que se encontram em pautas coletivas, como a legalização do aborto, o fim da violência de gênero, do racismo, da homofobia, entre outras. Ambos se conectam como efeitos do mesmo patriarcalismo que gerou a crise chilena e, no caso brasileiro, na época recente o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff (traduzimos como golpe), que antecedeu e reacendeu os protestos expostos no vídeo brasileiro de 2017.

Por fim, encerramos as análises e articulações propostas reiterando a potência do audiovisual e da utilização destes materiais, principalmente se considerarmos o contexto atual, em que os contatos com as telas se intensificaram a partir da eclosão da pandemia de Covid-19. Aos poucos, as questões proeminentes têm nos levado de volta às ruas, com os devidos cuidados. Vide as reivindicações argentinas que atravessaram o período e se concretizaram em dezembro de 2020, com a conquista da legalização do aborto, já em meio à pandemia, levando milhares de mulheres às ruas, gerando novos registros circulantes e proliferados mundo afora. Assim, os movimentos e manifestos de mulheres nas ruas na América Latina, geram novos registros, sucessivamente proliferados e disseminados. Ruas, corpos e telas, desta forma, se retroalimentam.

Referências

BRAIDOTTI, Rosi. Affirming the affirmative: on nomadic affectivity. **Rhizomes**, Bowling Green, Bowling Green State University, n. 11, 2005/2006. Disponível em: <http://www.rhizomes.net/issue11/braidotti.html>. Acesso em: 12 ago. 2011.

_____. **Nomadic subjects**: embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory. New York: Columbia University press, 1994.

_____. **Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Corpos em aliança e a política das ruas**: Notas sobre uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

COORDINADORA Feminista 8M lanza video sobre la huelga feminista en la previa de la conmemoración del Día de la Mujer. Produção do Coletivo Coordinadora 8M. 1 min e 16 segs, son., color. El mostrador, 2021. Disponível em: <https://www.elmostrador.cl/braga/2021/03/04/coordinadora-8m-lanza-video-sobre-la-huelga-feminista-en-la-previa-de-la-conmemoracion-del-dia-de-la-mujer/>. Acesso em: 24 maio 2021.

CRENSHAW, Kemberlé. Documento o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mBTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Comunicação e gênero no Brasil: discutindo a relação. **Revista Eco-Pós**, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, 2020. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/27643/pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da Justiça numa era “pós-socialista”. **Revista Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. **Revista Tempo Brasileiro**, n. 92-93, p. 69-82, 1998.

_____. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In: RODRIGUES, Carla, BORGES, Luciana e RAMOS, Tania R. O. (Org.). **Problemas de gênero**. Coleção Ensaio Brasileiros Contemporâneos. Vol. 3. Rio de Janeiro: Funarte, 2016.

GONZALEZ, Mariana. Quarta onda do feminismo é tipicamente latino-americana, diz fundadora do Ni Una Menos. **Revista Cult**, 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/quarta-onda-feminismo-latino-americana/>. Acesso em: 18 abr. 2021.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

_____. Que negro é esse na Cultura negra? In: HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

_____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HERMANAS. Produção de Emergentes e Mátria. 1 min e 36 seg, son, color. Facebook Hermanas, 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=623681574662290>. Acesso em: 20 fev. 2020.

HOLLANDA, Heloísa Buarque et al. **Explosão feminista**: arte, cultura, política e universidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. **Pensamento Feminista**: conceitos fundamentais. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOOKS, bell. **Olhares Negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, 2014.

MARCHA mundo de mulheres por direitos. 4 min e 26 seg., son., color. Portal de Catarinas, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cTIA1j9RjPE>. Acesso em: 16 mar. 2018.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. A perspectiva interseccional de Lélia Gonzalez. *In*: _____. **Lélia Gonzalez**: retratos do Brasil negro. 1. ed. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil para análise histórica. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque *et al.* **Pensamento Feminista**: conceitos fundamentais. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SODRÉ, Muniz. Sobre Imprensa Negra. **Lumina**, Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 23-32, 1998.

_____. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente de. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. **Revista Rua**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 65-94, 2015.

Recebido em: 01/06/2021
Aprovado em: 29/06/2021



As ondas da Comunicação Comunitária no Brasil a partir da análise da Rede Mocaronga de Comunicação Popular

The insights of Community Communication in Brazil from the analysis of the Rede Mocaronga de Comunicação Popular

Marcella Rodrigues Tovar da Silva¹

Carla Baiense Félix²

Resumo: A Comunicação Comunitária trata-se de um processo de luta popular não só por espaços de fala, mas por transformação social e influência política. Tendo em vista os avanços tecnológicos e a apropriação popular dos aparelhos de telefone móveis, a reflexão sobre as novas maneiras de comunicar faz-se necessária. Este artigo tem como objeto de pesquisa a autorrepresentação audiovisual tensionada pela atuação da Rede Mocaronga de Comunicação Popular. Parte-se da hipótese de que, ao olhar para si e para o cotidiano de suas próprias comunidades, produz-se subjetividades que constroem e circulam mensagens a partir “de dentro”. Utilizando como aporte teórico os conceitos da Comunicação Comunitária, fizemos uma análise a partir das ondas ou gerações em que se construiu esse campo de ação e reflexão e traçamos um paralelo com o histórico da Rede. Recorremos, como técnicas de coleta de dados, à observação participante e à pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Comunicação Comunitária. Autorrepresentação Audiovisual. Projeto Saúde & Alegria. Rede Mocaronga. Coletivo Jovem Tapajônico.

Abstract: The Community Communication is a process of popular struggle not only to make people to put themselves on someone's shoes but also for social transformation and political influence. Given the technological advances and the popular use of mobile phones devices, a reflection on new ways of communicating is necessary. This article aims to do a research about audiovisual self-representation from inside out of Rede Mocaronga de Comunicação Popular. It is based on the hypothesis that, by looking at ourselves and the daily life of our own community, we produce subjectivities that build and circulate messages from “within”. Using the concepts of Community Communication as a theoretical basis, we analysed the waves or generations in which this field of action and reflection was built and drew a parallel with the history of Rede Mocaronga. As data collection techniques, we used participant observation and bibliographic research.

Keywords: Community Communication. Audiovisual self-representation. Projeto Saúde & Alegria. Rede Mocaronga. Coletivo Jovem Tapajônico.

1. Introdução

As mídias comunitárias surgiram em meados do século XX na América Latina no bojo dos movimentos sociais da época e caracterizavam-se originalmente pelo uso mais politizado de meios de comunicação analógicos. No século XXI, diversificaram-se buscando adequação às pautas e comunidades diversas,

¹ Mestre em Mídia e Cotidiano pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pós-graduada em Cinema e Documentário pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). É jornalista e atua como produtora e pesquisadora audiovisual.

² Doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestre em Comunicação pela mesma universidade. É professora adjunta e pesquisadora da UFF, na qual está vinculada ao Departamento de Comunicação Social e ao Programa de Pós-graduação em Mídia e Cotidiano.

ligadas ou não a movimentos sociais e de base, mas sempre voltadas para minorias. Atualmente, elas passaram a incorporar as mídias digitais e a produzir novas maneiras de comunicar, apropriando-se da tecnologia e dos dispositivos móveis.

Este artigo concentra-se na análise bibliográfica do campo da Comunicação Comunitária no Brasil e, a partir do conceito de geração, estrutura-se em três ondas para traçar um paralelo entre o histórico da mídia participativa e a atuação da Rede Mocaronga no Baixo Tapajós. Na “Primeira Onda Comunitária”, os avanços tecnológicos e o aumento do acesso às câmeras marcam o início das ações comunicacionais comunitárias, sementes da Mocaronga. A “Segunda Onda Comunitária” traz o período seguinte à chegada da Comunicação Comunitária no Brasil e a criação da Rede Mocaronga de Comunicação Popular e das oficinas de formação de jovens repórteres em 1998. E a “Terceira Onda Comunitária” apresenta um salto na perspectiva da autorrepresentação e é marcada pelo fato dos próprios produtores possuírem, dominarem e circularem conteúdos elaborados com os celulares e mídias digitais apesar do acesso não universal à tecnologia.

Além de tratar dos códigos, normas e ideologias da cultura popular, a Comunicação Comunitária lança luz sobre o desejo de emancipação do sujeito cujas relações sociais estão subordinadas às lógicas da produção industrial e da hegemonia do capital; sendo um conjunto de ações políticas que faz das periferias não só espaços de contraposição aos centros de poder, mas um centro de geração de poder popular a partir da comunicação.

A nomenclatura da Comunicação Comunitária mudou ao longo do tempo para contemplar novas especificidades e práticas. As mídias comunitárias já foram chamadas de alternativa, popular, local, cidadã, entre muitos nomes. No Brasil, a consolidação do termo “comunitário” deve-se a muitos fatores e, entre eles, destaca-se especialmente a ação de *advocacy* da Associação Mundial de Rádios Comunitárias (AMARC). Assim como o nome, a história da Comunicação Comunitária passou por transformações significativas nos últimos cinquenta anos.

Neste trabalho, a partir do conceito de geração do teórico Karl Mannheim, o histórico do campo e das ações comunicacionais do Projeto Saúde & Alegria (PSA), nome fantasia da ONG Centro de Estudos Avançados de Promoção Social e Ambiental (CEAPS), foi categorizado em ondas, ou gerações, com a finalidade de refletir sobre a autorrepresentação das juventudes ribeirinhas tapajoaras das comunidades atendidas pela organização.

Para Mannheim (1993), o que caracteriza uma geração é o sentido de experiência compartilhada por indivíduos que ocupam a mesma posição geracional. Nesse sentido, ele propõe um olhar sobre o problema das gerações a partir de três conceitos: posição geracional, conexão geracional e unidade geracional, opondo-se à abordagem que privilegia apenas o tempo cronológico. Segundo Weller (2010), o autor compara a “vertente positivista”, predominante entre o pensamento liberal francês de sua época, com o “pensamento histórico-romântico” alemão, alegando que ambas as correntes abordam o tema de maneira diversa. Enquanto a corrente histórico-romântica prefere uma abordagem quantitativa, os positivistas analisam o problema do “ser-humano” através da captação de dados qualitativos.

Essa posição é criticada por Mannheim, que discordava da tentativa de se criar uma lei geral (e equivocada) para “o ritmo da história a partir do determinante biológico da duração limitada da vida de um indivíduo, do fator idade e de suas etapas”, que na época giravam em torno dos trinta anos.

A história das ciências humanas aparece nessa caracterização como se houvessem sido estudadas apenas as tabelas cronológicas históricas. Após essa simplificação, a dificuldade do problema parece residir apenas sobre este aspecto: encontrar o tempo médio no qual uma geração anterior é substituída por uma nova na vida pública [...] A duração da geração é determinada de forma diversa a cada momento (MANNHEIM *apud* WELLER, 2010, p. 511).

A posição geracional proposta pelo autor ressalta o conjunto de oportunidades às quais os sujeitos têm acesso em determinado momento histórico. Ao se envolverem em práticas concretas e compartilhadas, os indivíduos estabelecem uma conexão geracional. Já a ideia de unidade geracional enfatiza as formas pelas quais esses sujeitos respondem aos problemas do seu tempo. Tomando por base essa perspectiva, proponho um olhar sobre a Comunicação Comunitária a partir da ideia de gerações.

Não se trata, portanto, de uma visão engessada sobre as experiências que se desenvolveram ao longo do tempo, ou de uma tentativa de classificação estanque. A proposta é observar os movimentos da Comunicação Comunitária a partir das oportunidades, dos problemas e das respostas dadas pelos sujeitos em contextos específicos. Nesse sentido, a primeira geração surgiu a partir dos movimentos de 1960/1970 até 1980, período em que sobressai o apelo educativo. A segunda, a partir de 1990, destaca-se em relação aos esforços de mobilização

comunitária. Já a terceira geração é marcada pela apropriação popular das novas mídias em decorrência tanto do desenvolvimento econômico e tecnológico como das mudanças geracionais, sobretudo a partir de meados da década de 2000.

No entanto, vale destacar que essa sistematização não pretende ser uma maneira única e arbitrária de delimitar a Comunicação Comunitária, mas que foi adotada para auxiliar a compreensão epistemológica tanto da área como dos modos de comunicar tapajoara, já que à medida que os momentos históricos transformam os sujeitos, estes modificam seus cotidianos. Uma onda não se sobrepõe à outra. Bem como a identidade cultural de um indivíduo, a comunidade e a Comunicação estão em constante transformação e interação com as suas próprias mudanças.

Hoje, é possível produzir com mais autonomia narrativas de si por si próprio, para si e para o outro. Os logotipos do Projeto Saúde & Alegria, da Rede Mocaronga e do Coletivo Jovem Tapajônico (Figura 1) mostram o deslocamento institucional. No primeiro logotipo, destaca-se a presença da figura externa às comunidades a partir do palhaço; no segundo, o palhaço une-se à comunidade, palhaço e três crianças (rádio, filme e jornal); já o terceiro logotipo é representado por um ribeirinho. A transformação dos logotipos representa também as ondas da Comunicação Comunitária no Brasil.

Figura 1 — Logotipos do Projeto Saúde & Alegria (1987), da Rede Mocaronga (1998) e do Coletivo Jovem Tapajônico (2018)



Fonte: Materiais de divulgação

Em *A identidade cultural na pós-modernidade*, Stuart Hall (2006) recupera três concepções identitárias para discutir o deslocamento cultural do sujeito desde o período pré-moderno até hoje. Na obra, o escritor ressalta a necessidade de se compreender que, ao invés de “falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação* e vê-la como um processo em an-

damento”, apesar de a sua fragmentação ter aumentado após a ruptura com o passado monárquico e o nascimento do “indivíduo soberano”, ao que atribui possivelmente como “o motor que colocou todo o sistema social da ‘modernidade’ em movimento”:

Isso não significa que nos tempos pré-modernos as pessoas não eram indivíduos, mas que a individualidade era tanto “vívda” quanto “conceptualizada” de forma diferente. As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas; não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais (HALL, 2006, p. 25).

Segundo Stuart Hall, a identidade é formada na “interação entre o eu e a sociedade”, e cada um desses sujeitos é fruto “dos valores, sentidos e símbolos — a cultura” do mundo e tempo que habitam. Para tanto, o autor define o deslocamento da identidade antes, durante e após a Modernidade nos seguintes conceitos: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Em “ideias bem simplificadas” (*ibid.*, p. 24), a partir da perspectiva da interatividade social, o sujeito do Iluminismo é definido como unificado e estável; o moderno diferencia-se pelo caráter interativo ou sociológico; e o sujeito pós-moderno caracteriza-se pelo descentramento e descontinuidades do indivíduo.

O autor destaca que o sujeito pós-moderno finaliza a transição de uma “identidade fixa, essencial ou permanente” (*ibid.*, p. 12) para “identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas” (*ibid.*, p. 46). Como ele caminha em paralelo ao desenvolvimento tecnológico, a sua fragmentação intensifica-se a ponto de descentrá-lo pelo processo de globalização e de pluralização da identidade emergentes na década de 1970:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente (*ibid.*, p. 11-12).

Dentre os acontecimentos históricos despertados pelas manifestações de 1968, Hall destaca o feminismo como um dos principais descentramentos que provocaram mudanças conceituais do indivíduo. Para além, com o slogan “O pessoal é político”, abriu espaço para cada movimento reivindicar sua identidade, fun-

dando a “política de identidades”, e para questionar o “privado” e o “público” ao evidenciar no debate social questões até então tidas como “novas”, como família, sexualidade e divisão doméstica do trabalho (*ibid.*, p. 45).

Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte, é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (veja Hall, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (*ibid.*, p. 13).

De acordo com Hall, uma das principais fontes de identidade cultural no mundo moderno são as culturas nacionais. “Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos”, como se apenas onde nascemos constitui-se nossas identidades ao “pensarmos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial” (*ibid.*, p. 46). Logo, a formação de uma cultura nacional é uma forma de criar padrões para inserir e subjugar os sujeitos através de uma cultura homogênea.

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um *discurso* — um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...] constroem identidades (*ibid.*, p. 50).

A Comunicação também desempenha papel estrutural. Sodré (2014) explica que o verbo comunicar está ligado ao sentido das ações de vincular, de organizar, ou ainda, de deixar-se vincular e organizar pelo que há de comum. A função comunicativa que constitui a condição humana deriva desse fenômeno. Como afirma o pesquisador, os homens são comunicantes porque estabelecem relações ou porque organizam mediações simbólicas, de modo consciente ou não, em nome da partilha de algo em comum, e esse comum é a própria Comunicação Comunitária, e o seu núcleo é a comunidade.

2. Primeira Onda Comunitária

A primeira onda, ou geração, da Comunicação Comunitária no Brasil é marcada pelo período de sucessivos governos militares, que vai de 1964 até 1985. A partir da ideia de “comunidade imaginada” de Anderson (*apud* HALL, 2006, p.

47), vale notar que a comunicação contra-hegemônica irrompe sua disputa no momento em que o regime ditatorial no país é forjado e reforçado ao tecer um discurso pátrio de caráter autoritário e violento. Como achaca o samba-enredo *História Para Ninar Gente Grande* (G.R.E.S. ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA, 2019), “tem sangue pisado atrás do herói emoldurado”.

A identidade nacional é usada como ferramenta de controle da subjetividade social a partir de uma narrativa de nação, reforçando ou criando uma tradição e uma identidade “natural” aos brasileiros calcada em um mito fundacional e na ideia de um povo original (HALL, 2006, p. 55), como, por exemplo, o quadro *A primeira Missa no Brasil*, pintado por Victor Meirelles em 1860. Uma das pinturas mais conhecidas e onipresente em livros de História do país, ela descreve a “chegada” dos europeus como descoberta, e não invasão ou o início de uma guerra permanente que se instaura em 1500 e atualiza-se até hoje.

Em diálogo com a carta de Pero Vaz de Caminha, a obra legitima a exploração sanguinária dos povos originários e reforça a narrativa de uma nação arquitetada em páginas e personagens ausentes. Outro ponto apontado na obra de Hall que compõe o imaginário brasileiro em relação ao “descobrimento” é a idealização de um povo originário. De acordo com o autor, “a identidade nacional é também muitas vezes simbolicamente ancorada na ideia de um povo ou *folk* puro, original. Mas, na realidade do desenvolvimento nacional, é raramente esse povo (*folk*) primordial, que persiste ou que exercita o poder” (p. 55-56).

O escritor Kaká Werá³ (2010) ressalta que o povo brasileiro é genuinamente indígena, porém não há esse entendimento ou não se admite essa identidade. Apesar do reconhecimento dos indígenas como *folk*, os povos originários há 520 anos reivindicam presença nas esferas de poder. E, para além da falta de representatividade que os encerra no que Ailton Krenak (2019, p. 23) definiu como “periferia da humanidade”, vale perguntar: que indivíduo cabe a definição de indígena? Quem são e como são representados?

Poucos anos após o retrato do nosso “marco civilizatório”, o governo brasileiro criou, em 1910, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI)⁴ para “transformá-los” em cidadãos. Assim como, em 1967, a Fundação Nacional do Índio (Funai)⁵ foi criada para “proteger” os povos originários. No entanto, ao incorporar essas populações

³ Kaká Werá foi convidado para o TEDx VilaMadá, em 2010, para trazer a perspectiva indígena ao evento a partir de seu relato sobre o projeto Oca Escola. Ver Werá (2010).

⁴ Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/todos-presidencia/2164-o-servico-de-protecao-aos-indios>. Acesso em: 20 abr. 2020.

⁵ Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/quem-somos>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ao sistema sem preservar suas identidades, apenas legitimou-se um outro tipo de genocídio — um etnocídio —, em constante atualização.

Desde 1970, “as identidades nacionais estão se *desintegrando*, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do ‘pós-moderno global’” (HALL, 2006, p. 69), ao passo que “outras formas de comunicação ganham mais visibilidade social e acadêmica [...] Essa repercussão não se deu ao acaso. Existiu toda uma dinâmica, um conjunto de fatores histórico-sociais que favoreceram esse movimento” (VOLPATO, 2014, p. 218).

A Comunicação Comunitária surge no Brasil no período descrito acima através de mídias de rádios, jornais e vídeos comunitários e alicerça-se entre 1970 e o início de 1990 “no âmbito dos movimentos populares, das organizações de base, da imprensa alternativa, da oposição sindical metalúrgica, de ONGs, de setores progressistas da igreja católica ou realizada por militantes articulados em núcleos de produção audiovisual” (PERUZZO, 2006, p. 5). Seus objetivos situam-se no âmbito das disputas pelos direitos fundamentais, desde a democracia até a alfabetização à distância, buscando “dar conta de desafios sociais e políticos, não de desafios tecnológicos” (BROCK; MALERBA, 2017, p. 13).

As motivações das rádios consideradas pioneiras estavam mais ligadas à garantia de direitos sociais básicos [liberdade, educação, moradia, terra etc.]. Porém, como justiça social não se faz sem disputa política, um segundo momento das rádios comunitárias e livres latino-americanas — sem abandonar suas pautas iniciais — foi abarcar causas mais diretamente ligadas à reconfiguração do poder em suas comunidades e/ou na vida nacional (*ibid.*, p. 13).

Segundo o pesquisador Luiz Dioclécio (2011), “o Brasil foi um dos últimos países da América Latina a embarcar nas ondas das Rádios Comunitárias”, e aqui elas podem ser organizadas em três concepções que “muitas vezes se confundem” ainda hoje: rádios revolucionárias, marcadas pela contestação política; rádios sob controle da Igreja Católica, que, apesar do cunho educacional contra-hegemônico, não tiveram o caráter rebelde das rádios católicas que vieram antes na América Latina; e as rádios livres, que pelo caráter anárquico possuíam diferentes formatos e objeções a cada experiência.

A rádio comunitária “Novo Rumos”, ou cidadã, como propõe chamar José Lopes Gil (2008 *apud* DIOCLÉCIO, 2011), é considerada a pioneira no país. Ela surge em 1991 no Rio de Janeiro e, assim como outras, ficou ilegal até o sancionamento

da Lei nº 9.612, em 1998, que, apesar de possibilitar a saída da clandestinidade, não garantiu o fim da repressão. Em outro ritmo, devido às limitações sociais, econômicas e tecnológicas, nesse mesmo período, no Brasil, aparecem as primeiras iniciativas de jornalismo comunitário, como o *União da Maré*, fundamentais para *O Cidadão* (FELIX, 2008, p. 76-78) e as experiências de Andrea Tonaci que inspiraram a criação do projeto Vídeo Nas Aldeias (ALVARENGA, 2004, p. 60).

Paiva (2007) lembra os dois movimentos fundamentais, apontados pelo filósofo Richard Rorty, a partir dos quais a comunicação comunitária pode operar uma verdadeira revolução linguístico-pragmática: recontar a história e redescrever a si próprio. O movimento de criar sua autorrepresentação, distanciada dos estereótipos, e de apropriar-se de sua história, desconstruindo as narrativas hegemônicas, são as duas estratégias a partir das quais as minorias dão voz à sua mensagem contra-hegemônica (FELIX, 2008, p. 75).

A primeira onda da Comunicação Comunitária elabora uma nova visibilidade a questões urgentes, porém antigas; e/ou emergentes, mas abafadas deflagradas pela política de identidades. Neste período, o Saúde & Alegria inicia sua atuação fomentando processos participativos de desenvolvimento comunitário e sustentável na Amazônia em 1987 e, no ano seguinte, além do atendimento médico, incorpora a comunicação como ferramenta de educação e mobilização através da produção de cartilhas e atividades artísticas ribeirinhas até formar na década de 90 a Rede Mocaronga de Comunicação Popular.

3. Segunda Onda Comunitária

A partir da segunda metade da década de 1990, como em nenhum outro momento no Brasil, podemos detectar uma série de iniciativas envolvendo grupos que encontram, ao “alcance das mãos”, um equipamento de vídeo digital, que lhes permite atuar como produtores de imagens. Diferente do que acontece no jornalismo televisivo ou no documentário brasileiro mais contemporâneo, o que parece interessante nessas imagens não é exatamente a forma como as entrevistas são conduzidas, ou seja, as tipologias de interpelações que os entrevistadores propõem aos personagens; nem mesmo a maneira como os entrevistados se saem das perguntas ou provocações verbais dos diretores. O que interessa aqui é, sobretudo, a emergência de um determinado cotidiano compartilhado entre aqueles que participam da realização de um vídeo (ALVARENGA, 2004, p. 13).

A Segunda Onda da Comunicação Comunitária é marcada pelo estabelecimento das novas formas de comunicar contra-hegemônicas. Tendo em vista que as mídias comunitárias constituem-se, antes de tudo, como atores políticos (BROCK; MALERBA, 2017, p. 210), na década de 1990, o acesso aos meios tornou-se mais tangível do ponto de vista econômico e tecnológico e possibilitou uma maior horizontalização de rádios, jornais, programas de TV e projetos ligados ao cinema através da participação da periferia na produção da informação.

Sodré (2002) tratou do processo de abalo das formas organizadas de mediação do conflito social (como sindicatos, partidos políticos e demais instituições da sociedade civil) relacionando-o à *midiatização* da sociedade e a um novo regime de identidade político-partidária centrada na imagem espetacularizada, ou seja, na pura aparência: a chamada “despolitização” midiática ou tecnológica resulta, por sua vez, do enfraquecimento ético-político das antigas mediações e do fortalecimento da midiatização. “[...] A tecnointeração toma o lugar da mediação desviando os atores políticos [...] para performance imagística” (*ibid.*, p. 34). O conceito de *midiatização* sintetiza uma nova maneira de o sujeito estar no mundo, uma “tecnologia de sociabilidade ou um novo *bios* [o midiático], uma espécie de quarto âmbito existencial, onde predomina [...] a esfera dos negócios, com uma qualificação cultural própria (a “*tecnocultura*”)” (*ibid.*, p. 25). A mutação tecnológica estaria no centro de uma outra mutação, sociocultural: a mídia articulada orgânica e sistemicamente com as tradicionais instituições sociais implicaria a reordenação das antigas instituições e a formação de novas formas de sociabilidade (MALERBA, 2016, p. 305).

Para Sodré (2002), os meios de comunicação criaram uma nova esfera existencial que não permite pensar as tecnologias dissociadas de seu caráter ideológico. As técnicas, como assinala o autor, não são neutras, mas se constituem a partir de esferas de poder, regidas pela lógica do capital. A utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação precisa ser pensada, portanto, dentro de seu duplo movimento: como potência para dar visibilidade às histórias e demandas de sujeitos periféricos, bem como aparato de controle e exercício de um poder a serviço do capital.

O Projeto Saúde & Alegria criou a Rede Mocaranga de Comunicação Popular em 1998, ano em que as rádios comunitárias foram legalizadas no país, apostando no envolvimento popular. A Mocaranga nasce estruturando-se como uma rede de rádios-poste e jornais comunitários implementados nas comunidades ribeirinhas e alimentados pelos próprios moradores. O conteúdo era produzido em oficinas de formação técnica para os ribeirinhos, em sua maioria jovens.

Vale destacar que a edição dos programas de rádios e editoração e impressão dos jornais eram feitas na sede da Rede Mocoronga, que funcionava como uma matriz de onde os produtos finalizados eram distribuídos para as comunidades de origem, espécie de sucursais.

As oficinas da Mocoronga surgem com o intuito de partilhar o fazer e o produto com as comunidades para que elas fossem contempladas pelas histórias contadas. Como a proposta deste estudo é problematizar a formação técnica em audiovisual, concentrarei a discussão teórica no Vídeo Comunitário, que desponta na segunda geração da Comunicação Comunitária, mas é introduzido na Mocoronga apenas em 2011. No entanto, vale retomar o cenário que antecede as oficinas de vídeo da Mocoronga para compreender como a câmera passou de fato para a mão do povo.

A concepção de vídeo popular, tal como descrita por Luiz Fernando Santoro, nasce embebida no espírito vanguardista dos últimos anos da década de 1960, na Europa. Para refazer esse trajeto, o autor cita declaração de Jean-Luc Godard, em uma semana sobre o cinema político, na época, em Montreal. “Quero dizer ao público, inicialmente, que ele não possui esse instrumento de comunicação – ainda nas mãos dos ‘notáveis’ –, mas que poderá servir-se dele se lhes derem oportunidade para dizer e ver o que quiser, e como quiser” [...] Santoro acrescenta outra importante atuação de Godard que, em 1969, em uma reunião na Universidade de Vincennes, teria oferecido um equipamento de vídeo aos estudantes, propondo que estes “tomassem em mãos um dos instrumentos do poder” (ALVARENGA, 2004, p. 44).

Essa proposição marca as primeiras ideias do Vídeo Militante após 1968, atravessa o Vídeo Popular em 1980 e efetiva-se apenas na década de 1990 com o Vídeo Comunitário:

As estratégias e táticas adotadas na primeira fase de atuação desses movimentos, que chama de pré-política, previam ações violentas, já que o diálogo e as negociações eram inviáveis durante a repressão promovida pelo regime militar. Em um segundo momento, que remete às três últimas décadas, ocorreu o que Gohn chama de “formas de ação modernas”, que incluem o uso da câmera de vídeo e demais recursos de comunicação. “A câmera de vídeo foi um instrumento importantíssimo para registrar eventos dos movimentos populares nos anos 1980, assim como para desenvolver projetos de educação popular e formação de lideranças.” As experiências brasileiras realizam uma síntese, não apenas do que aconteceu na Europa e no Canadá, mas também de experiências brasileiras anteriores, que enfatizavam a questão da participação (*ibid.*, p. 47).

De acordo com a pesquisadora Clarisse Alvarenga, os três movimentos possuíam ligação entre si, no entanto, no Brasil a ideia de “recriar a noção de ‘comunidade’ por meio de um dispositivo eletrônico” não dependia da “evolução tecnológica”, e sim da escolha “dos realizadores” pela participação da periferia como sujeito político, o que fica visível a partir da chegada da tecnologia do vídeo ao país em 1974:

Santoro avalia que seria “difícil acreditar que as emissões de caráter comunitário, por si só, fossem capazes de formar uma comunidade, como também é ilusório pensar que esses novos instrumentos em mãos de grupos isolados, sem estarem a serviço de um movimento social determinado que justifique sua utilização, possam ser eficazes”. Estava claro que não existiria uma relação direta entre o uso da tecnologia do vídeo e os ideais revolucionários. A proposta do vídeo militante será, então, retomada, na década de 1980, pelos líderes do movimento do vídeo popular na América Latina para configurar uma prática distinta, que nem por isso deixa de se apropriar das características mais marcantes do vídeo militante (*ibid.*, p. 45).

Tal como o Vídeo Militante, o desafio continuava sendo a participação popular ativa nos processos de produção e veiculação das imagens. No Brasil, o Vídeo Popular ligou-se à preservação da memória, divulgação e expressão dos movimentos políticos de esquerda como, por exemplo, o registro do I Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT), em 1983. Da perspectiva da produção cultural, Luiz Fernando Santoro (1986) destaca que o movimento supriu um vazio estabelecido diante do alto custo do material cinematográfico e da inexistência de uma televisão com projeto democrático de participação.

No entanto, do ponto de vista da recepção, os vídeos da Associação Brasileira de Vídeo Popular (ABVP) não contemplaram a atuação popular. No estudo *Transformações no Vídeo Popular*, Henrique Luiz Pereira Oliveira (*apud* ALVARENGA, 2004) observa que apesar de ter sido distribuído num circuito paralelo ao dos meios de massa da época, o Vídeo Popular “típico” (*ibid.*, p. 55), como chamou Oliveira, foi protagonizado mais pelo pensamento das lideranças partidárias do que propriamente uma manifestação do povo. A ABVP surgiu em 1984 e centralizou o movimento no país até 1995, quando deixou de produzir vídeos com a chegada dos equipamentos digitais mais acessíveis financeiramente, e encerrou suas atividades oficialmente em 2001, concomitante à implantação dos canais a cabo no Brasil. O fim da associação desencadeou o Midiativismo, o Vídeo Comunitário, entre outros movimentos que, em geral, através de oficinas de formação descons-

truíram o modelo sociológico do Cinema Documentário e possibilitaram a produção compartilhada desejada pelas mídias comunitárias desde a década de 1960.

A apropriação dos equipamentos por parte de grupos leigos pode vir a acontecer de maneira espontânea ou através de um estímulo externo. Pode ocorrer também de forma eventual ou regular, desenvolvendo-se ao longo do tempo. [...] Em geral, esse tipo de atuação é atribuído a ONGs (Organizações Não Governamentais) ou a associações localizadas na esfera da sociedade civil que contam com patrocínio de empresas privadas ou públicas. Entretanto, há também ações nesse campo empreendidas pelo Estado, como política pública, por produtoras de cinema e vídeo e por empresas privadas especializadas em prestar serviços na área (ALVARENGA, 2004, p. 16).

Segundo Alvarenga, o Vídeo Comunitário fomentou uma “espécie de pacto entre aqueles que participam da realização de um filme, ativando a formação de uma comunidade ao redor deles – sejam eles quem for” em “grupos localizados em áreas urbanas, como vilas, favelas, bairros periféricos de centros metropolitanos, bem como em áreas rurais, tais como projetos de vídeo desenvolvidos junto ao MST (Movimento dos Sem Terra), comunidades ribeirinhas, interioranas e aldeias indígenas” (*ibid.*, p. 15).

A noção de vídeo comunitário não estava centrada em uma concepção a priori de sensibilidade estética videográfica, mas no procedimento de envolver, em diferentes níveis, grupos sociais nas diversas situações inerentes ao processo de realização de vídeos, tais como criação de roteiro, produção, gravação, edição e exibição. A intenção foi deixar que a análise dos filmes sofresse alterações decorrentes da diversidade de sensibilidades encontradas, dos referenciais que cada grupo articula, das diferenças que apresentam entre eles. [...] Passar o controle da realização dos vídeos para um grupo de cineastas ordinários, que se utiliza da produção de imagens em movimento para trabalhar suas questões internas e, a partir daí, inseri-las dentro de um universo cultural maior (*ibid.*, p. 18).

Consuelo Lins e Cláudia Mesquita (2008) observam que a intensificação do uso dos meios audiovisuais provocou debates sobre a identidade social e étnica de grupos minoritários a ponto de eles passarem de “objeto” para “sujeito” fílmico e engendram processos de constituição de autorrepresentação audiovisual, que difere de autobiografia. O conceito de autorrepresentação aplica-se a uma série de experimentos que, através de oficinas de formação audiovisual, têm como ob-

jetivo permitir e estimular a elaboração de representações de si pelos próprios sujeitos da experiência, aqueles que eram e ainda são objetos clássicos dos documentários convencionais.

As autoras definem as produções autorrepresentativas como elaboradas “de dentro”, por indivíduos que constituem os grupos sociais retratados e estão, de um modo geral, apartados (por sua situação social) dos meios de produção e difusão de imagens. Não se trata, portanto, da perspectiva de um indivíduo que se acredita parte do grupo ou de um olhar que se propõe “interno” sem de fato sê-lo. Nesse contexto, Lins e Mesquita destacam o Vídeo Nas Aldeias (VNA), projeto que nasceu em 1987 dentro do Centro de Trabalho Indigenista (CTI)⁶. O VNA foi criado pelo indigenista Vincent Carelli, constituiu-se como ONG em 2000 e hoje é a iniciativa mais antiga dentro do Vídeo Comunitário ainda em atividade.

O primeiro experimento realizado pelo Vídeo nas Aldeias envolveu os índios Nambiquara, do Mato Grosso. O ato de filmar um ritual de passagem feminino e, em seguida, exibir para os índios suas imagens gerou o que Vincent chamou de “uma catarse coletiva que acabou numa furação coletiva de nariz e beijo”, técnica que eles não utilizavam há mais de 20 anos. A intenção de descrever esse ritual configura, portanto, apenas como um ponto de partida, que é possível ver desdobrar-se ao longo do filme, no momento em que os coordenadores do projeto decidem mostrar as imagens à comunidade, cena inserida na edição final. Mas, se existiu essa abertura para a participação da comunidade, através da projeção das imagens, houve uma retomada do controle do processo por parte dos realizadores que optaram por utilizar uma voz over, explicando que a comunidade de índios não se reconheceu nas imagens, não julgou estar devidamente representada. Por isso, os índios teriam demandado uma segunda gravação do mesmo ritual, sendo que, dessa vez, eles apresentaram a preocupação de se pintar, de utilizar adereços perdidos no tempo e, sobretudo, de retomar a prática de furar o corpo “esquecida” por 20 anos (ALVARENGA, 2004, p. 72).

O trecho acima refere-se ao filme *A Festa da Moça*, produzido em 1987. O documentário foi a primeira experiência com vídeo do CTI, e o potencial do audiovisual orientou a criação do VNA. As primeiras obras foram feitas pelos coordenadores do projeto junto aos povos originários. Em um segundo momento, em 1998, os diretores iniciaram a formação de realizadores indígenas para que estes pudes-

⁶ O Centro de Trabalho Indigenista foi fundado em 1979 por Gilberto Azanha junto a outros antropólogos e a educadores para apoiar outros projetos de demarcação territorial, desenvolvimento autossustentado e educação. Vale ressaltar que Azanha participou da expedição para conhecer os Krahô Canela junto a Andrea Tonacci nos primeiros experimentos da atuação indigenista, os quais influenciaram diretamente o VNA (ALVARENGA, 2004, p. 62).

sem gravar, editar, e assinar os vídeos feitos por eles. Assim, o trabalho aconteceu de forma gradual a partir do desenvolvimento metodológico proposto e alterou as narrativas do cenário brasileiro.

Gianni percebeu que dificilmente chegaria a dar uma visão de um Waiãpi a respeito de um assunto qualquer ou de como um índio Waiãpi se percebe. O Waiãpi também não conseguiria dar um olhar de fora dele mesmo. Nesse momento ainda não havia claramente a proposição de incluir os índios no processo de produção dos vídeos, no projeto Vídeo nas Aldeias. Era um trabalho de gravação, com objetivo de traduzir aquela cultura para o mundo ocidental. Foi a partir desse processo que foi possível detectar o interesse dos índios em participar, ou mesmo um fascínio por aquele instrumento, muitas vezes até um desconcerto em se ver na câmera, perceber-se na TV. O vídeo O Espírito da TV trata dessa relação. “Começa um processo de alteridade muito grande, que é você se confrontar com um outro que é você, mas que é diferente ou que está num lugar diferente. Ou seja, como que a tua imagem, como que você na realidade quer se mostrar, qual que é o teu olhar que você quer passar para os outros. Isso cria todo um outro tipo de ideologia, um tipo de análise, que esse tipo de imagem te permite.” Gianni tentou pela primeira vez repassar conhecimentos em vídeo para um índio Waiãpi. Era Kasiripinã, que estava em São Paulo para acompanhar um processo de edição e acabou tendo também contato com a câmera. Saíram juntos pela cidade, para que o índio Waiãpi pudesse começar a fazer gravações. Naquele momento esse processo de repassar conhecimentos para os índios não estava claro. Mas foi um primeiro momento que, mais tarde, foi formalizado e colocado em prática, dentro mesmo do Vídeo nas Aldeias (*ibid.*, p. 83).

O diretor Gianni Puzzo foi um dos professores da primeira oficina de formação técnica para cinegrafistas indígenas no país, no Xingu, e pouco tempo depois, das primeiras oficinas de formação audiovisual para realizadores indígenas. Outra mudança também gradual foi o deslocamento do enfoque nas questões identitárias e de luta pela demarcação territorial para um registro que se aproxima mais o vídeo ao dia a dia, com a câmera na mão. Essa mudança de perspectiva vem de uma reflexão dos coordenadores do projeto e marca a presença do agente externo apesar dos realizadores serem indígenas. O exercício de um olhar mais próximo do cotidiano de Agnes Heller (2004) tenta transmutar a não cotidianidade (estado de suspensão da cotidianidade) dos vídeos que focavam inicialmente nas festas e rituais das aldeias, cuidando para não “folklorizar” ao invés de exteriorizar essas existências, o tecido real da história.

Queremos afirmar que esses novos equipamentos podem gerar uma outra filosofia se combinados com um tipo de prática voltada para a experimentação social, na qual, muitas vezes, os cineastas se dispõem a ter uma relação mais orgânica com as comunidades envolvidas. E se recentemente as pessoas filmadas puderam passar para o lado da câmera, temos que pensar também que a câmera estaria passando para o lado das pessoas filmadas e seria esse gesto que o vídeo comunitário poderia efetuar: não apenas fazer as pessoas comuns passarem para o outro lado experimentando as gravações, mas colocar a câmera do lado das pessoas comuns, quebrando o eixo no qual esse equipamento esteve historicamente equilibrado (ALVARENGA, 2004, p. 29).

É dentro desse contexto tecnológico e narrativo que se iniciam as oficinas de comunicação do PSA. Sendo a educação o fio condutor de todo o trabalho do projeto, para realizar a formação dos grupos locais de jovens, a Rede Mocaronga incorporou uma série de atividades organizadas a partir dos seguintes eixos metodológicos: Gestão e o Fortalecimento Institucional; Gestão Comunitária; Comunicação Comunitária e Inclusão Digital; Protagonismo Juvenil; e Educomunicação. Embora tenha pouca representação no Brasil, a Educomunicação é utilizada como estratégia de fortalecimento das mediações, ainda que em uma sociedade midiaticizada.

A Educomunicação pressupõe a participação, a articulação de gerações, setores e saberes, a integração comunitária, o reconhecimento de direitos e a democratização dos meios de comunicação com o maior acesso popular às pautas, à produção e à gestão da comunicação. Mas a comunicação, na perspectiva educadora, não se reduz à educação para a apropriação dos meios. Ela deve estimular, antes de tudo, a emancipação dos cidadãos. Segundo Ismar de Oliveira Soares (2011), o objetivo da Educomunicação é ampliar as condições de expressão dos indivíduos como forma de engajá-los mais ativamente em seu processo educativo. O autor afirma que ela estimula uma atitude reflexiva e crítica dos indivíduos diante da sociedade e da cultura de massa através da incorporação criativa das tecnologias de comunicação e informação.

Essa é a razão pela qual se afirma que o eixo das relações comunicacionais entre pessoas e grupos humanos converte-se no habitat natural da Educomunicação. Sua função é a de qualificar tais relações a partir do grau de interação que for capaz de produzir. Conceitos como democracia, dialogicidade, expressão comunicativa, gestão compartilhada dos recursos da informação fazem parte de seu vocabulário. Está presente onde práticas de comunicação se manifestam com consequências para a vida em sociedade: na família, na escola, na empresa, na própria mídia (SOARES, 2011, p. 18).

Soares ressalta que a Educomunicação surgiu de uma necessidade dos movimentos sociais de organização da sociedade civil, tendo como meta a construção da cidadania. Para o autor, a Educomunicação é um campo de convergência de todas as áreas das Ciências Humanas, originário de experiências como as de Paulo Freire (2013) junto às ligas camponesas de Pernambuco em 1950. Para ele, há algum tempo o comunicador achava que o educador não tratava de assuntos interessantes, e sim estava preocupado em fiscalizar os jornais.

Apesar de não ter aplicado suas ideias diretamente ao processo de comunicação, Paulo Freire influenciou muitos teóricos da área. Ele acreditava que o ser só se tornava humano ao se comunicar. Além disso, o autor afirmava que, para haver comunicação, o processo de troca de saberes e experiências entre diferentes sujeitos deveria ocorrer em situações de igualdade, em que ambos tivessem o direito de ouvirem e serem ouvidos:

Paulo Freire é incluído entre os pesquisadores de comunicação por um livro – *Comunicação ou extensão* – escrito em 1968, no Chile. Sem tratar da comunicação massiva, este livro orientou muitas interpretações na área, pois nele está contida a crítica principal aos meios de comunicação de massa: de consistirem em meros instrumentos de transmissão, de tratarem os destinatários como receptores passivos e de impossibilitarem relações dialógicas. O livro *Pedagogia do Oprimido* confirma Paulo Freire entre os que buscavam compreender os processos latino-americanos pela história não-oficial. Ele dedicava seu livro “aos desamparados do mundo e a quem, descobrindo-se entre eles, com eles sofrem e com eles lutam”. Tanto Armand Mattelart como Jesús Martín Barbero afirmam, em suas obras, a contribuição de Freire à construção de suas perspectivas teóricas (BERGER, 2011, p. 256-257).

4. Terceira Onda Comunitária

A câmera passou para as mãos de quem sempre foi filmado, no entanto, as produções compartilhadas estão totalmente independentes da interferência, ao menos técnica, de uma organização ou pessoa de fora da comunidade? A experiência de entregar a câmera para o personagem do filme vai além da “palavra emprestada” – que “se emprestamos, podemos tomar de volta” (ALVARENGA, 2004, p. 34)?

A participação tem duas bases complementares: uma base afetiva – participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com os outros – e uma base instrumental – participamos porque fazer coisas com outros é mais eficaz que fazê-las sozinhos. Essas

duas bases – afetiva e instrumental – deveriam equilibrar-se. Porém, às vezes, elas entram em conflito e uma delas passa a sobrepor-se à outra. [...] Promover a participação é importante para eliminar as amarras e recalques impostos por querer ou casualmente pela sociedade. Sem intenção de criticar ou desmerecer outras organizações ou pessoas que atuam em prol da população mais carente oferecendo cursos profissionalizantes, entre outras atividades, acredito que é necessário antes de tudo fomentar o pensamento reflexivo (SILVA, 2011, p. 28-35).

O vídeo enquanto dispositivo de integração estimula a produção compartilhada, mas é importante ressaltar que a atuação efetiva parte de um desejo próprio, de acordo com os vínculos dos participantes com o projeto. O mesmo ocorre com a palavra. Ela pertence, antes de tudo, ao seu emissor. As oficinas hoje já não são um precedente, mas ainda são um caminho eleito e reivindicado pelos moradores das comunidades atendidas pelo PSA.

Ao longo de toda a convivência que se estabelece entre o projeto e a comunidade, há exibição de filmes, conversas sobre o material e ainda exibições internas do próprio vídeo comunitário ao longo de sua realização. Além disso, essas oficinas precisam ter a motivação necessária para que os alunos participem delas. Na verdade, nem sempre o projeto de realizar um filme está entre os planos da comunidade. É a participação nas oficinas que vai apontar essa possibilidade. É sabido que, com a globalização, as relações de trabalho se modificaram, gerando um encurtamento do tempo livre dos trabalhadores. É escassa a disposição de tempo para atividades paralelas. Talvez por isso, grande parte dos projetos de vídeo comunitário envolva jovens (ALVARENGA, 2004, p. 64).

Como Alvarenga ressaltou, a presença de jovens nas oficinas de Vídeo Comunitário era notável e esse fator estava associado à maior disponibilidade de tempo para investir nesse tipo de atividade. No caso da Rede Mocoronga de Comunicação Popular, esse grupo é inclusive declaradamente o seu público-alvo. A Mocoronga iniciou gradualmente a sua atuação. As oficinas nasceram em 1998 formando jovens para atuarem como “repórteres da floresta” e em 2011 começam as experiências com o audiovisual.

A respeito do cinema verdade, Jean Rouch, cineasta que experimentou o compartilhar das filmagens em várias de suas acepções, disse certa vez que essa modalidade de cinema não prevê uma verdade única, mas uma verdade que surgiria com o filme, uma “verdade do filme”. Acreditamos que, no caso do vídeo comunitário, tal como queremos abordar essas experiências, po-

demos considerar que não se trata de uma comunidade única e preexistente a ser retratada, mas, parafraseando Jean Rouch, de algo como uma “comunidade do filme” (*ibid.*, p. 32).

A palavra engendra “uma comunidade do filme” ao passo em que fortalece a subjetividade dos jovens ribeirinhos no sentido de, em associação aos fatores sociais e à mídia participativa contemporânea, estimular a emergência de grupos que podem ser definidos como unidade de uma geração. O Coletivo Jovem Tapa-joara (CJT) é um exemplo do que Karl Mannheim chamou de unidade geracional (*generationseinheit*). Conforme Weller (2010, p. 210), esses grupos criam laços sem intenção de “constituir uma coesão social, ainda que, ocasionalmente, algumas unidades geracionais possam vir a constituir grupos concretos”, tal como o movimento estudantil de 1968. O CJT suscita uma conexão geracional, na medida em que os seus integrantes dão uma resposta em comum aos problemas que encontram ao se apropriarem do que a sua situação geracional disponibiliza.

Em 2018, vinte anos após a criação da Rede Mocaronga, jovens que participam ou participaram da Mocaronga criaram um coletivo próprio, o Coletivo Jovem Tapajônico (CJT). O grupo visa discutir as problemáticas associadas a temáticas sociais, como clima e território, e destaca-se pela luta da juventude em prol do território nas redes. O coletivo dialoga com 13 povos de 76 comunidades e aldeias. Tendo a realidade local como referência, atua produzindo e distribuindo informação através de vídeos, videocliques, paródias e fotografias divulgados pelo Facebook, e, principalmente, pelo *WhatsApp*.

Os comunicadores do grupo, em sua maioria, participaram e/ou participam da Rede Mocaronga. Esses jovens, contudo, buscam outros modos de comunicar, de se representar e de se articular politicamente. Cabe aqui sublinhar que o CJT opera independente à Mocaronga, apesar de atuarem em parceria em alguns projetos. A cooperação dos dois grupos marcou as práticas da comunicação ribeirinha ao aproximar a linguagem do cotidiano comunitário e facilitar o entendimento sobre a Covid-19.

No campo, é notória a coexistência desses movimentos. A Mocaronga não ficou obsoleta nas comunidades, tanto que, nas regiões ainda sem acesso à internet, o programa dela na Rádio Rural de Santarém foi o meio de comunicação que, através do rádio de pilha, esteve presente nas comunidades afetadas pela pandemia. As rádios-poste e os telecentros reforçaram as campanhas nesse período, mas são poucos em funcionamento atualmente. Os jornais comunitários perderam a for-

ça com a conversão digital e as informações produzidas pela Mocoronga em 2021 foram veiculadas basicamente nas redes sociais. Devido ao isolamento social, as oficinas de vídeo e rádio foram substituídas por um concurso de filmes, que devem ser produzidos pelos jovens ribeirinhos com o celular para concorrer ao Mocoroscar.

A Terceira Onda Comunitária é atravessada pela aproximação do vídeo ao cotidiano. Não há uma busca pela participação. Ela é dada, de uma maneira geral, no campo, através da apropriação popular do celular, que passa a ser usado como mídia. Considerando as desigualdades que “distanciam” o Brasil, de uma maneira geral, qualquer pessoa pode gravar um filme a qualquer hora, em qualquer momento e lugar através das novas tecnologias de informação no país. Nota-se que os jovens ribeirinhos da geração digital não só constroem, como circulam suas mensagens a partir “de dentro” da periferia.

Mas isso não quer dizer que esse conteúdo terá visibilidade. Primeiro, vale frisar, que o acesso à *web* não é universal. Segundo, as plataformas de distribuição dos conteúdos digitais são hegemônicas. Contudo, mesmo a internet não chegando a todas as comunidades e aldeias na Amazônia, os jovens dessas regiões ribeirinhas estão em rede e apostam no potencial dela. É importante levar em consideração que os integrantes desse coletivo para além de serem jovens, são nativos da era digital (geração Z), ponto favorável à autorrepresentação e visibilidade.

Tendo como base Mannheim (1993), é possível enquadrar o CJT como produtor de uma nova cultura, no sentido que é constituído por uma geração que cria uma nova sociedade, que é portadora de uma mudança social. O diálogo intergeracional é um aspecto muito relevante. Talvez nunca tenhamos presenciado a coexistência de tantas gerações distintas. E isso não é só porque as pessoas estão vivendo mais, mas também porque os processos socioculturais têm permitido a emergência de gerações em um ritmo bem mais veloz. O pesquisador Ian Dawsey (2019) revela que a chegada das redes digitais no Tapajós alterou a comunicação, autonomia e território dos ribeirinhos a partir da década de 1990.

Se na região do baixo Amazonas os elementos que compõem fisicamente uma aldeia indígena ou uma comunidade quilombo-la ou ribeirinha é, no mínimo, igreja, campo de futebol, barracão comunitário e escola, é verdade também que não tem há um(a) pajé ou benzedor (benzedeira) ou puxado (puxadeira), não é uma comunidade. E se o especialista for mulher, quase sempre terá também conhecimentos para atuar como parteira. São pessoas comuns, que trabalham e vivem de forma humilde como os demais moradores. Porém, essa simplicidade esconde sua enorme

importância na vida dessas sociedades. Elas são especiais e imprescindíveis por terem reconhecidamente o dom de curar (VAZ FILHO, 2016, p. 13-14).

Ainda de acordo com o frei e pesquisador Florêncio Almeida Vaz Filho, a pajelança tornou-se um indicador de tradição cultural e crucial para a “tomada de consciência étnico-cultural” nos últimos trinta anos. Para o autor, esses personagens dos povos tradicionais, em particular Laurelino de Takuara, foram essenciais para a resistência, preservação e continuidade da ancestralidade indígena. A morte de Laurelino, conhecido como o “pajé dos Tapajós”, marca o início de um importante processo territorial e identitário:

Se o respeitado pajé do grupo afirmou “eu sou índio, não me envergonho disso”, por que seus filhos pensariam diferente? Sabendo que os indígenas possuíam direitos, principalmente ao território, foram à FUNAI reivindicar a terra demarcada. Depois, adornaram-se com alguns sinais indígenas exteriores e, portando os símbolos e armas da pajelança, apresentaram-se publicamente. A figura humilde dos pajés e benzedores é um símbolo do que Karl Arenz (2000) chamou de “teimosia da pajelança”, essa tradição que silenciava para continuar viva e que se dizia católica para não ser esmagada pelo catolicismo. A pajelança teria permitido que no inconsciente coletivo nativo persistisse um núcleo que preencheria um significado central no processo de emancipação social constituída pela reorganização indígena. [...] Por isso, mais do que um conjunto de crenças ligadas aos encantados, a pajelança pode ser vista como o sistema interpretativo dos indígenas e ribeirinhos amazônicos (descendentes dos indígenas em sua maior parte). Apesar da colonização e da catequese cristã, a pajelança continuou desempenhando esse papel ao longo dos séculos, não de forma imutável, mas adaptando-se e recriando-se. Ainda hoje, ela fornece as lentes, através das quais eles veem o mundo; e a linguagem, através da qual expressam sua visão sobre a realidade e seus anseios de emancipação (*ibid.*, p. 40-41).

A palavra comunidade foi introduzida pelas missões católicas na década de 1950 para denominar “todos os vilarejos ribeirinhos e as margens das rodovias” e pode ser entendida na região como a “reunião efetiva de um grupo de famílias que vivem próximas” organizadas “por líderes eleitos entre seus membros” (VAZ FILHO, 2016, p. 13). No entanto, em 1990, a Igreja Católica, que outrora silenciou e perseguiu os pajés na região, apoia o movimento de luta dos comunitários que passam a reivindicar sua história e origem indígena, substituindo gradualmente “o termo comunidade por aldeia” (VAZ FILHO, 2010, p. 245).

O movimento indígena, reivindicando identidade e território, iniciou-se em 1998, na Flona Tapajós, com uma comunidade declarando-se Munduruku. Logo outras comunidades nos rios Tapajós, Arapiúns e Maró se assumiram indígenas e o movimento cresceu, e não apenas em virtude dos direitos dos povos indígenas, respaldados por legislações internacionais e pela Constituição de 1988, em um quadro de insuficiência de serviços públicos para as comunidades caboclas. Concorre também o desejo de pertencer a um povo, a um lugar e a uma luta (PEIXOTO; ARENZ; FIGUEIREDO, 2012, p. 279).

Esse processo de retomada de tradições por grupos étnicos, então considerados aculturados ou extintos, é chamado de etnogênese. Entre os moradores tapajoaras, é conhecido também como ressurgência e é atravessado por uma questão política relevante: o reconhecimento da ancestralidade indígena desses povos apresenta-se como ameaça à exploração econômica das reservas “protegidas” pelo Estado. A ressurgência não é um processo recente, mas ainda gera muitas divergências, até éticas, relacionadas à temática.

O conceito também foi criticado por alguns entrevistados. O cacique de Vila Franca, Abraão Atman, questionou: “Ressurgência? Ressurgi de onde? Do inferno? Eu sempre fui daqui, minha raiz é essa terra e ela é indígena. Sempre foi. Vocês que invadiram.” Ex-aluno de graduação em História na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e cineasta, Atman aposta na produção de narrativas, contudo, sempre busca frisar que seu povo “não sumiu, foi silenciado”. Como afirmou Walter Kumaruara⁷ no Instagram, em 2019: “Se o meu lado da comunidade não resistir, eu deixo de existir. Não nego a minha existência e sempre lutarei pelos meus.”

Apesar do campo ser marcado pelo que Martín-Barbero (2001) chamou de “destempo”, a alternância de gerações, tanto no que diz respeito às disputas que emergem das relações de poder quanto aos processos de reprodução social, contribuiu para os ribeirinhos postularem seu lugar e suas pluralidades nos espaços midiáticos, mesmo que hegemônicos.

Kilomba toca num tema essencial quando discutimos lugares de fala: é necessário escutar por parte de quem sempre foi autorizado a falar. A autora coloca essa dificuldade da pessoa branca ouvir, por conta do incômodo que as vozes silenciadas trazem, do confronto que é gerado quando se rompe com a voz única. Necessariamente, as narrativas daquelas que foram forçadas ao lugar do *Outro* serão narrativas que visam trazer conflitos necessários para a mudança. O não ouvir é a tendência a permanecer num lugar confortável e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os *Outros*, enquanto esses *Outros* permanecem silenciados (RIBEIRO, 2019, p. 54).

⁷ Walter Kumaruara é um jovem ativista indígena e um dos fundadores do coletivo Jovem Tapajônico, no Pará.

5. Conclusão

A concepção de comunidade mudou ao longo do tempo, mas enquanto a noção ligada ao espaço geográfico foi superada, o sentimento de pertença, a participação, a conjunção de interesses e a interação persistiram. A Comunicação Comunitária resiste como uma fresta que o mercado não consegue dominar. Segundo Sodré (2014), o mercado pode controlar o “comum midiaticizado”, mas ele não consegue dominar o homem e o conflito que emerge no interior de uma comunidade, o que pode ser um caminho de resistência, principalmente quando conjugado às tecnologias de comunicação e informação.

Ao definir essas gerações e exemplificar cada uma delas com a história do PSA e a participação da juventude ribeirinha, é possível refletir sobre como esses jovens vão conseguindo se autorrepresentar cada vez mais. A cada geração, essa autonomia vem da tecnologia muito mais do que em função da ONG — que também não quer dizer que a participação é maior ou melhor. Acompanhar a transformação da primeira à terceira geração da Comunicação Comunitária possibilita compreender que a evolução da autorrepresentação acompanha as mudanças tanto da tecnologia quanto das juventudes.

A apropriação do celular como ferramenta de produção de conteúdo possibilita novas trocas. Por um lado, ela não garante emancipação política nem impede um esvaziamento do sentido das enunciações. Por outro, é uma ferramenta que horizontaliza a comunicação. Um perfil nas redes sociais pode ser uma mídia. O potencial do midiativismo é grande, mas é essencial refletir sobre as maneiras de fortalecer o centro das comunidades para que a Comunicação Comunitária seja efetiva e representativa de fato. A crise da sociedade não é tecnológica, mas de representação.

Referências

ALVARENGA, Clarisse Maria Castro de. **Vídeo e experimentação social**: um estudo sobre o Vídeo Comunitário contemporâneo no Brasil. Dissertação (Mestrado em Multimeios) — Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284859>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BERGER, Christa. A pesquisa em comunicação na América Latina. In: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga (Org.). **Teorias da Comunicação**: conceitos, escolas e tendências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 241-277.

BROCK, Nils; MALERBA, João Paulo (Org.). **Rádios comunitárias em tempos digitais:** reflexões sobre as transformações, inovações e desafios da mídia participativa. Rio de Janeiro: AMARC Brasil, 2017.

CUSTÓDIO, Leonardo. Panorama global da comunicação comunitária como ação política periférica. **Revista Mídia e Cotidiano**. Niterói: Universidade Federal Fluminense: v. 10, n. 10, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/9799/6929>. Acesso em: 9 ago. 2020.

DAWSEY, Ian Victor Santana. **A emergência das redes digitais em comunidades ribeirinhas da Amazônia**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) — Programa de Pós-graduação em Ciência da Comunicação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2019.

DIOCLÉCIO, Luiz. A saga das rádios comunitárias no Brasil. In: **Encontro Nacional de História da Mídia**, 8 abr. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/8o-encontro-2011-1/artigos/a%20saga%20das%20radios%20comunitarias.pdf/view>. Acesso em: 6 jan. 2020.

FELIX, Carla Baiense. **Entre discursos:** mídia e subjetividade nos espaços populares. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) — Escola de Comunicação Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.pos.eco.ufrj.br/site/download.php?arquivo=upload/disserta_cfelix_2008.zip. Acesso em: 6 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Comunicação e Extensão**. Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

G.R.E.S. ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA. Samba-enredo 2019. **História Pra Ninar Gente Grande**. Disponível em: <http://www.mangueira.com.br/site/sambas-enredo>. Acesso em: 6 jan. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

KLÖCHNER, Luciano; PRATA, Nair (Org.). **História da Mídia Sonora:** experiências, memórias e afetos de norte a sul do Brasil. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/2853/M%c3%addia%20sonora.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 fev. 2020.
KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LINS, Consuelo; MESQUITA, Cláudia. **Filmar o Real**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

MALERBA, João Paulo. **Rádios comunitárias no limite**: crise na política e disputa pelo comum na era da convergência midiática. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2016.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. Tradução Ignacio Sánchez de la Yncera. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, n. 62, p. 193-242, 1993. Disponível em: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.PDF. Acesso em: 9 ago. 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

NOVAES, Regina; VITAL, Christina. A juventude de hoje: (re)invenções da participação social. In: THOMPSON, Andrés (Org.). **Associando-se à juventude para construir o futuro**. São Paulo: Petrópolis, 2006. p.107-147. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/a_juventude_hoje.pdf. Acesso em: 19 set. 2019.

PAIVA, Raquel. **O retorno da comunidade**: os novos caminhos do social. Rio de Janeiro: Ed. Mauad X, 2007.

PEIXOTO, Rodrigo Correa; ARENZ, Karl; FIGUEIREDO, Kércia. **O movimento indígena no baixo Tapajós**: etnogênese, território, Estado e conflito. Novos Cadernos NAEA, v. 15, n. 2, p. 279-313, dez. 2012.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Revisitando os Conceitos de Comunicação Popular, Alternativa e Comunitária. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom)**, Brasília, 29 set. 2006. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/116338396152295824641433175392174965949.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é o lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2019.

SANTORO, Luiz Fernando. Vídeo nos movimentos populares. In: SILVA, Carlos Eduardo Lins; FESTA, Regina (Org.). **Comunicação popular e alternativa no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 1986. p. 164-170.

SILVA, Marcella Rodrigues Tovar da. **Informação, conhecimento e atitude**: como o estímulo à participação e ao convívio pacífico com o outro pode empoderar a juventude. Monografia (Graduação em Comunicação Social/Jornalismo) – Faculdades Integradas Hélio Alonso. Rio de Janeiro, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **A Ciência do Comum**: notas para o método comunicacional. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. A emergência étnica de povos indígenas no baixo rio Tapajós, Amazônia. Tese (Doutorado em Antropologia) — Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 2010.

_____. Introdução. In: VAZ FILHO, Florêncio Almeida (Coord.). **Pajés, benzedores, puxadores e parteiras**: os imprescindíveis sacerdotes do povo na Amazônia. Santarém, PA: UFOPA, 2016. p. 13-50.

VÍDEO NAS ALDEIAS. Home. Disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/index.php>. Acesso em: 6 jan. 2020.

VOLPATO, Marcelo de Oliveira. Comunicação Comunitária: trajetórias e inovações. **Revista UNINTER de Comunicação**, Curitiba, Centro Universitário Internacional, v. 2, n. 3, p. 217-232, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/revistacomunicacao/index.php/revista/article/view/555>. Acesso em: 19 jul. 2020.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, Universidade de Brasília, v. 25, n. 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5537/5028>. Acesso em: 9 ago. 2020.

WERÁ, Kaká. Kaká Werá at TEDx VilaMadá. **TEDx Talks**, maio 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UK3Go8grhc0>. Acesso em: 16 out. 2019.

Recebido em: 20/05/2021
Aprovado em: 30/07/2021

Resumo: Este trabalho discute o financiamento da mídia alternativa no Brasil, tendo como objeto a chamada Blogosfera Progressista. O artigo propõe duas amplas categorias principais de financiamento: estratégias de autofinanciamento, que incluem “vaquinhas coletivas” (*crowdfunding*) e venda de assinaturas, entre outras; e financiamento via fontes externas ao blog, site ou outra categoria de iniciativa midiática, por meio de recursos provenientes de verbas públicas ou da iniciativa privada, seja ela empresarial ou fruto de subvenção concedida por instituições de fomento, em geral, internacionais. O trabalho conclui que a questão do financiamento se faz importante porque, além de nutrir um ecossistema midiático plural, impacta efetivamente no alcance que cada uma das iniciativas midiáticas alternativas pode ter no sistema midiático do qual faz parte, estimulando o debate público e favorecendo, potencialmente, a qualidade das democracias.

Palavras-chave: Financiamento. Mídia alternativa. Democracia. Internet.

Abstract: This paper discusses the financing of alternative media in Brazil, having as its object the so-called Progressive Blogosphere. The article proposes two broad categories of funding: self-financing strategies, which include crowdfunding and subscriptions, among others; and financing via sources external to the blog, website or other category of media initiative, through resources from public funding or private initiative. The work concludes that the question of funding is important because, in addition to nurturing a plural media ecosystem, it effectively impacts the reach that each of the alternative media initiatives can have in the media system of which it is a part, stimulating public debate and, potentially favouring the quality of democracies.

Keywords: Funding. Alternative media. Democracy. Internet.

1. Introdução

A internet contribuiu para o desenvolvimento de um novo campo do exercício de jornalismo. No que tange a projetos de mídia alternativa, a economia de recursos (financeiros, materiais, humanos e de tempo) proporcionada pela web fez com que um crescente número de meios de comunicação passasse a integrar o sistema midiático mundial, principalmente a partir dos anos 2000. O aspecto mercadológico foi um dos fatores que contribuiu para a entrada de novos agentes no cenário midiático brasileiro (DE MAGALHÃES CARVALHO, 2018). Além da questão econômica, porém, há motivações outras que envolvem, no fim das con-

¹ Doutora e Mestra em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente trabalha como professora do curso de Jornalismo da Faculdade Pinheiro Guimarães e é pesquisadora do Laboratório de Democracia da UFF (Lamide/UFF).

tas, disputas políticas. Anos antes da eleição de Trump, nos Estados Unidos, e do processo de *impeachment* contra a presidente Dilma Rousseff e da eleição de Jair Bolsonaro, no Brasil, agentes midiáticos considerados periféricos desempenharam (e ainda desempenham) papel importante na cobertura política, expandindo as formas de circulação da informação.

Do ponto de vista estratégico, blogs e outros veículos de mídia alternativa conquistaram protagonismo, mesmo que, por vezes, restrito a nichos ou “bolhas ideológicas”. Pelo prisma da economia política da comunicação, o financiamento dessas iniciativas está, em última análise, estreitamente ligado à democratização da mídia e à qualidade da própria democracia de uma país, dado que a pluralidade de pontos de vista, sobretudo aqueles contra-hegemônicos, tem a capacidade de estimular o debate público (cf. DOWNING, 2001; FUCHS, 2010). Nesse sentido, entre os anos de 2005 e 2010, no Brasil, começa a ganhar força um movimento de blogueiros que foi capaz de transformar o jornalismo político em elemento unificador de agentes desiguais, que se articularam em torno de um projeto comum que reivindica possuir não apenas um papel de imprensa, mas condições para seu desenvolvimento em um cenário midiático pouco democrático e altamente concentrado nas mãos de algumas famílias e empresários do ramo da comunicação. Nesse sentido, a Blogosfera Progressista brasileira (doravante BP) representa um cenário original dentro do contexto de renovação do jornalismo, formada por blogs, sites, portais e outras formas de existência on-line, apresentando a defesa da democratização das comunicações no país como principal bandeira levantada por seus componentes (cf. DE MAGALHÃES CARVALHO, 2017; GUAZINA, 2013).

Observa-se que, no período em que a BP florescia, cinco grupos, em sua maioria empresas familiares, detinham a posse dos principais canais de comunicação de mídia com abrangência nacional: Editora Abril (família Civita), Grupo Bandeirantes (família Saad), Grupo Folha (dos Frias), Grupo Silvio Santos (comandado pela família Abravanel) e Organizações Globo (dos Marinho). A concentração midiática no Brasil perpetuou-se inclusive durante os governos petistas (DE MAGALHÃES CARVALHO, 2020), traduzindo-se em concentração de investimentos, via recursos públicos, nesses poucos grupos de mídia que, em geral, se vinculam a perspectivas economicamente liberais. Agentes com os quais os blogueiros progressistas se colocaram em rota de colisão ao elegerem a democratização e desconcentração das comunicações como problemas centrais, tematizando o financiamento midiático como questão chave.

2. Considerações metodológicas

A discussão aqui apresentada possui como recorte temporal, para a apresentação de dados, os anos das administrações petistas à frente da Presidência da República. Foi um período que coincidiu com o avanço da comunicação em rede no Brasil e cujo contexto contribuiu para o surgimento de uma nova ecologia midiática, a partir do fenômeno Blogosfera Progressista brasileira.

Neste trabalho, seguiremos o mapeamento desenvolvido por De Magalhães Carvalho (2017) em sua tese sobre esse ecossistema midiático em particular para definir nossa amostragem de blogs/sites estudados. Parte do material utilizado neste trabalho foi obtida a partir de fontes primárias, por meio de entrevistas realizadas entre outubro de 2016 e maio de 2017, com os entrevistados representando, ao menos em parte, já que se trata de um ecossistema absolutamente complexo, a heterogeneidade da BP (GUAZINA, 2013; ALBUQUERQUE; DE MAGALHÃES CARVALHO, 2017).

Nesse sentido, conversamos com: Luis Nassif, Luiz Carlos Azenha, Renato Rovai, Altamiro Borges, Paulo Henrique Amorim e Miguel do Rosário – “blogueiros progressistas” que também nos ajudam a entender inclusive os diferentes graus de institucionalização e arranjos organizativos dos empreendimentos midiáticos desse segmento alternativo (Tabela 1). Eles responderam a um questionário com perguntas abertas elaboradas pela autora, direcionado e adaptado a cada um dos entrevistados, conforme suas especificidades. Dentre as questões que versavam sobre a experiência profissional do entrevistado (anterior e posteriormente à sua entrada na blogosfera) e seu envolvimento e/ou identificação com movimentos de esquerda e a própria BP, estavam aquelas relativas às formas de financiamento do blog/site. Os demais dados relativos a financiamento foram coletados, quando disponíveis, nos próprios meios de comunicação e/ou junto às respectivas organizações financiadoras.

Tabela 1 – Amostragem de entrevistados da BP

ENTREVISTADO	MÍDIA ALTERNATIVA	ANO DE FUNDAÇÃO
Altamiro Borges ²	<i>Blog do Miro</i> Centro de Estudos da Mídia Alternativa Barão de Itararé	2008
	Centro de Estudos da Mídia Alternativa Barão de Itararé	2010
Luis Nassif	<i>Dinheiro vivo</i> (agência de informação)	1987
	<i>Luis Nassif Online/GGN</i>	2005
Luiz Carlos Azenha	<i>Viomundo</i>	2003
Miguel do Rosário	<i>O Cafezinho</i>	2011
Paulo Henrique Amorim	<i>Conversa Afiada</i>	2006
Renato Rovai	Publisher Brasil	1995
	<i>Revista Fórum</i>	2001
	<i>Blog do Rovai</i>	2005

Fonte: autoria própria

Em relação ao grau de institucionalização, são entendidos como menos institucionalizados aqueles empreendimentos em que há o acúmulo de papéis por apenas um indivíduo, em contraste com a existência de estruturas (pré)organizacionais mais definidas com divisões de funções, adoção de normas internas de procedimento, sendo nesses últimos mais identificáveis traços de burocratização (sobre esse processo, abordando especificamente o desenvolvimento organizacional em blogs, ver LOWREY et al., 2011). Há, portanto, uma pluralidade de frentes de ação, de formas de produzir e existir institucionalmente na BP: do indi-

² Altamiro Borges também é secretário de Mídia do PCdoB, que tem o portal Vermelho.

vidual (como o *blog do Miro*) para o coletivo (a exemplo do Intervozes e do Mídia Ninja); com iniciativas que adotaram maior institucionalização e/ou se tornaram de cunho empresarial (*Conversa Afiada*, *Luis Nassif Online*, *Portal Fórum*), ou que se caracterizaram por defender um projeto de jornalismo independente, inclusive no tocante a financiamento, como veremos (*Viomundo*, por exemplo); e aquelas vinculadas a partidos políticos, funcionando como mídia partidária (*Vermelho*).

Então, você tem nesse nosso ecossistema de mídia livre, você tem aí as iniciativas individuais que você pode caracterizar isso aí como os blogs. Você tem as articulações mais vinculadas a projetos de coletivos, coletivos que se articulam para fazer comunicação. A gente pode falar do Mídia Ninja que é um dos precursores, não bem precursor... eles foram muito importantes para o salto que se deu ali, né, em 2013. Aí você tem entidades sindicais que começam a perceber que é importante fazer produtos de comunicação e passam a ter um espaço não mais conduzido propriamente para sua entidade, como você tem a *Rede Brasil Atual*, que tem uma rádio agora, tem a *Revista do Brasil*, tem o site vinculado a algumas entidades, mas produz comunicação com uma pegada. Você tem grupos de causas, vamos dar um exemplo: Geledés, que é uma mídia negra, o Intervozes... e eles passam a ter sites, blogs, enfim, a partir dessas causas dos movimentos deles. E você tem produtos organizados de uma maneira empresarial sem ser a lógica empresarial pura e simples do lucro, mas como produto, como uma causa. Então a gente trabalha nesse segmento. Eu tenho uma empresa, uma editora que faz a *Fórum*, então eu sei que, por exemplo, o *Conversa Afiada*, apesar de ser um blog lá do Paulo Henrique, ele tem uma empresa. Para fazer o *Conversa Afiada* ele contrata pessoas, paga salário. É um outro tipo de iniciativa, como a da *Fórum*.³

Ainda no que diz respeito ao financiamento, também foi consultado o banco de dados disponibilizado pela Fundação Ford (relativo a *funding/grants*) a partir do primeiro ano disponível (2006) até o impeachment de Dilma Rousseff, em 2016. Nesses dados, buscou-se mapear quais agentes relacionados à rede da BP receberam fundos de natureza institucional privada ao longo do período pesquisado – ali não foram identificados blogs ou iniciativas de cunho individual, mas projetos coletivos de mídia alternativa, como Agência Pública, Fórum Nacional para a Democratização da Comunicação (FNDC), Geledés e Intervozes.

³ Entrevista concedida à autora por Renato Rovai em 2016.

3. Mídia alternativa no Brasil e a construção do *ethos* profissional do jornalismo

A BP é um fenômeno midiático que reúne jornalistas, movimentos sociais, ativistas políticos, intelectuais, sindicatos, entre outros; e, para cada um desses agrupamentos e suas respectivas formas de atuar através e enquanto mídia, poderíamos utilizar uma nomenclatura diferente (cf. WATSON; HILL, 2003): imprensa alternativa para o primeiro grupo; mídia ativista ou ciberativista para o segundo; mídia *underground* para aqueles mais relacionados à contracultura (cientes de que, nos tempos da ditadura esta era uma forma possível de referência à “imprensa alternativa” que atuasse clandestinamente); jornalismo de combate ou radical para todos os já mencionados. Além disso, em boa medida, os estudos sobre mídia alternativa a conectam a perspectivas relacionadas à tradição anarquista (ATTON, 2001). Cada uma dessas denominações é, ao mesmo tempo, válida – a depender da interpretação – e insuficiente para dar conta de, simplesmente, por meio de uma expressão, compreender toda a complexidade da BP.

[...] mídia independente, mídia livre, mídia alternativa [...] você tem compreensões diferentes. Tem gente que chama de mídia tática, tem várias denominações. [...] O Raimundo da *Repórter Brasil* costuma chamar de mídia popular. É o termo que ele acha que é mais adequado. Aí no caso do Raimundo tem muito a ver com a formação dele e as ligações dele com o partido comunista chinês. Então, a mídia alternativa é um termo que se tentou para o Brasil. Se não me engano foi o Alberto Dines, numa coluna que ele escrevia na *Folha de S. Paulo*, que usou pela primeira vez. Aí ele usa esse *alternative media* para falar dos veículos nanicos daquela década de 70, e ficou muito ligada àqueles veículos o termo, né!? E ficou muito ligada aos jornais tabloides. Por isso, quando a gente lança os nossos veículos e quer fazer um fórum deles lá atrás, que é o *Fórum de Mídia Livre*, coordenado aí por algumas pessoas, [Joaquin] Palhares, eu, a Ivana [Bentes], enfim, a gente acaba cunhando nosso movimento de fórum de mídia livre porque ele tem uma conexão maior com os movimentos de *software* livre, de rádio livre e da internet, que toda pauta era a lógica da liberdade, do livre, do *free*. Tem isso do *free*, o livre ele dá dois entendimentos: o do grátis e da liberdade.⁴

De modo abrangente, podemos dizer que “imprensa alternativa” ou “nanica” são expressões que se relacionam a um conjunto de agentes mais específicos ligados a pequenos empreendimentos jornalísticos não comerciais, particularmen-

⁴ Entrevista concedida à autora por Renato Rovai em 2016.

te (mas não exclusivamente) do meio impresso; essas expressões estão relacionadas a uma temporalidade, remetendo ao jornalismo “de resistência” durante o período militar. Já “mídia alternativa”, acreditamos, congrega um conjunto maior e mais plural de atores, sendo uma terminologia mais adequada para nos referirmos aos projetos contemporâneos – que, em sua diversidade, sob múltiplos aspectos, apresenta maior abertura à alteridade, recepcionando também projetos comerciais que conjugam a aceitação do sistema capitalista com crítica ao poder opressor do mercado e ao liberalismo econômico enquanto política dominante. Com relação ao termo “alternativa”, permanece atual a observação feita por Bernardo Kucinski ao se referir à imprensa do regime militar, de que o termo abarca quatro significados essenciais: “o de algo que não está ligado a políticas dominantes; o de uma opção entre duas coisas reciprocamente excludentes; o de única saída para uma situação difícil e, finalmente, o de desejo das gerações dos anos de 1960 e 1970 de protagonizar as transformações sociais que pregavam” (KUCINSKI, 2001, p. 5).

A afirmação em torno da emergência de novos modelos de jornalismo, sobretudo na *web*, está relacionada também aos avanços tecnológicos que viabilizaram a implementação de projetos jornalísticos alternativos a baixo custo e desvinculados de organizações noticiosas. Fenômeno que não pode, porém, ser adequadamente compreendido como algo gestado exclusivamente em torno do potencial das relações sociotécnicas propiciadas pelo advento de certas tecnologias como “a internet”, “os blogs” ou “as mídias sociais”, mas como algo que se baseia em uma experiência prévia de jornalismo alternativo e que, a partir dos anos 2000, pôde se concretizar de modo mais contundente. Interessante notar que, em oposição a essa “nova ecologia” de mídia alternativa e como desdobramento desse processo, ganharam terreno, em paralelo, grupos de produção de informação “*antimainstream*” e “antialternativos” e vários casos associados a redes de desinformação, em particular na segunda metade da década de 2010, a partir das manifestações de 2013 e da permanência do PT à frente da presidência da república, com a reeleição de Dilma Rousseff em 2014, quando ganharam contorno e proeminência redes de ciberativismo político vinculadas ao espectro de direita e extrema direita (cf. ALBUQUERQUE *et al.*, 2015; ALVES, 2019). Assim, as experiências contemporâneas de mídia trazem consigo alguns dilemas e merecem ponderações.

Não obstante, a formação da atual ecologia de mídia alternativa no Brasil é parte de um processo histórico que começou décadas atrás. Embora paradoxal

à primeira vista, o “jornalismo sem jornal” (DE MAGALHÃES CARVALHO; ALBUQUERQUE, 2014), empreendido desvinculado de grandes empresas jornalísticas, foi o modelo predominante de jornalismo praticado no país ao longo de praticamente todo o século XIX – embora no caso isso se devesse antes à incipiência de recursos físicos e organizacionais de uma produção artesanal do que a uma opção consciente. Em sua enorme maioria, os veículos jornalísticos do período oitocentista consistiam de panfletos políticos redigidos por uma única pessoa, com pequenas tiragens, produção irregular e vida curta (cf. LUSTOSA, 2000; RIBEIRO, 2007). De fato, a institucionalização do jornalismo brasileiro foi um processo lento, que se desenrolou ao longo do século passado e cuja forma moderna remete às reformas jornalísticas da década de 1950. Na década seguinte, o modo de se entender e se praticar o jornalismo no Brasil começou a mudar, motivado sobretudo por questões comerciais. Nas redações brasileiras, passou-se a privilegiar a informação em detrimento da opinião, ao menos “proforma”; esta última encontrava-se separada graficamente das notícias propriamente ditas. Nos anos que se seguiram, a evolução rumo ao “jornalismo comercial” trouxe mudanças menos visíveis ao grande público, mas que marcaram um *ethos* profissional. O processo de modernização implementado pelos donos de jornais, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, envolveu a redução de custos e a defesa de interesses comerciais, muitas vezes imbricados ao noticiário – apesar de ressaltada a separação formal entre esses departamentos.

Nos anos de 1970, a introdução de computadores nas redações norte-americanas já havia mudado profundamente o ambiente profissional antes mesmo da *web* entrar em cena no dia a dia dos jornais. “As relações entre o negócio e os lados editoriais dos jornais foram desfocadas. Pedia-se aos jornalistas que fizessem mais com menos e com menos autonomia” (RYFE, 2012, p. 41). No Brasil, essas mudanças contribuíram para nutrir um ideal de “jornalismo sem jornal”, pelo menos na dimensão corrente de jornal enquanto organização capitalista, voltada para a obtenção de lucro. Segundo essa perspectiva, que encontrou o seu caráter exemplar na experiência da imprensa alternativa, que teve lugar no país durante o regime militar que vigorou entre 1964 e 1985, o jornalismo só seria realmente praticado longe das empresas de notícia, porque dentro delas não haveria liberdade ou autonomia para tal.

Podemos identificar, assim, alguns fatores que contribuíram para o desenvolvimento da imprensa alternativa entre os anos de 1960 e 1980: o processo de

modernização das redações; a censura vinda de fora; e as restrições impostas pelos próprios jornais (cf. DANTAS, 2014; DIAS, 2012), que limitavam a produção intelectual dos jornalistas, algo relacionado à perseguição à “esquerda política”, incluindo partidos clandestinos e sindicatos. “A imprensa alternativa surgiu da articulação de duas forças igualmente compulsivas: o desejo das esquerdas de protagonizar as transformações que propunham e a busca, por jornalistas e intelectuais, de espaços alternativos à grande imprensa e à universidade” (KUCINSKI, 2001, p. 6). Esses fatores que se relacionam, em essência, à construção de todo um imaginário em torno da atividade jornalística e se vinculavam à noção de independência, que aqui é considerada, principalmente, em três sentidos: primeiramente, e mais basilar para o *ethos* profissional, de que o verdadeiro jornalismo só se daria mediante a autonomia do jornalista para apurar e escrever suas reportagens; de que não teria vínculo partidário ou ideológico; e de que era fundamental para um meio de comunicação não ficar na esteira de interesses econômicos ou políticos, com a independência sendo alcançada desvinculando-se à atividade jornalística de patrocinadores, financiadores e/ou anunciantes que pudessem exercer pressão sobre o trabalho da imprensa.

As novas tecnologias trazidas pela evolução da internet facilitaram não apenas a realização de um jornalismo desvinculado das organizações noticiosas como, paradoxalmente, a aproximação de jornalistas com o negócio de fazer jornal – agora compartimentado em uma categoria positiva, um dos desdobramentos do ideal de “libertação” do jornalista do assalariamento, dos constrangimentos que fazem parte do dia a dia das redações e, por fim, das amarras do jornal enquanto empresa (LIMA, 2015). Na segunda década de 2000, muitos desses agentes que migraram para a blogosfera passaram a acumular também perfis em redes sociais, ao lado de outros recém-chegados ao mercado midiático on-line. A segmentação político-ideológica do mercado de notícias, por sua vez, é algo que faz bastante sentido (cf. STROUD, 2011; ALBUQUERQUE; DE MAGALHÃES CARVALHO; LYCARIÃO, 2018) e que se insere na lógica de redes sociais, uma vez que o conteúdo disseminado on-line tende a ficar represado em “bolhas” ideológicas.

4. Mudanças em curso na topografia midiática

A última década foi marcada pelo reconhecimento de meios fora do *mainstream* (ou que se posicionam como alternativos a ele) como fonte de informa-

ção. E isso se dá, em boa dose, mediante a necessidade menos latente e mais manifestada de públicos que procuram informações para alimentar discussões e reforçar pontos de vistas (STROUD, 2011). Ainda na década de 1990, inicia-se uma acentuada queda na confiança no jornalismo (RYFE, 2012, p. 36; PEW RESEARCH CENTER, 2016), um processo de perda de credibilidade que contribuiu para o declínio dos jornais diários ao longo do globo, abalando e mesmo pondo em xeque o lugar do jornalista enquanto autoridade informativa (CARLSON, 2007). O Brasil está inserido nesse cenário de mudanças, sendo notável a explosão dos blogs de política em meados dos anos 2000 (ALDÉ; CHAGAS; ESCOBAR, 2008), acompanhando um fenômeno que já se desenvolvia nos EUA. Em 2010, uma pesquisa feita pela Technorati com consumidores sobre confiança nos meios de comunicação apontou que 40% concordavam com o ponto de vista dos blogueiros, enquanto demonstravam ter menos confiança na mídia *mainstream*.

Entendemos o ciberespaço, portanto, como um ambiente dinâmico, em que sites e blogs são criados com a mesma velocidade que são desativados – ou seja, é relativamente fácil colocar uma página no ar, porém conquistar longevidade e credibilidade na *web* já é algo mais difícil de ser alcançado. Desde o surgimento dos primeiros blogs de política, ainda na primeira metade dos anos 2000, a internet se expandiu no Brasil. Entretanto, como nos lembra Fuchs (2010, p. 178), um cenário de mídia diversificado, no qual cada consumidor pode se tornar um produtor midiático, não constitui automaticamente uma democracia da mídia, principalmente se apenas alguns têm acesso de fato ao que está sendo dito de diferente.

No Brasil, o número de pessoas conectadas à internet vem aumentando, estima-se o montante de 118 milhões de usuários individuais em 2014, 132 milhões em 2015 e pouco mais de 139 milhões em 2016. E isso se refletiu no processo de migração de verbas de publicidade e outras fontes de financiamento para o ambiente on-line. O crescimento de segmentos alternativos no sistema midiático brasileiro é parte do processo de expansão do universo on-line. Há mais canais de comunicação (blogs, sites, perfis/páginas em redes sociais e plataformas on-line), maior competitividade, trabalho conjunto e mesmo canibalização dentro de nichos cada vez mais específicos. Em 2017, apenas no site do Barão de Itararé, entidade representativa dos blogueiros progressistas, havia listados 229 blogs ligados à rede progressista; em contrapartida, naquele mesmo ano, ganhavam mais vigor as redes de extrema direita no Brasil, fomentadoras de polarização política no país.

5. Discutindo o financiamento da mídia alternativa brasileira

Nas décadas que se seguiram à abertura política no país, é possível identificar jornalistas investindo na experiência alternativa, dentre eles alguns dos entrevistados neste trabalho. Luis Nassif criou a agência de informação *Dinheiro Vivo* em 1987; Renato Rovai, na década de 1990, montou a Publisher Brasil, empresa voltada para o segmento progressista. Ambas as iniciativas continuam em exercício, se fazendo presentes também na *web* e sendo exemplos de empreendimentos institucionalmente mais estruturados. A *Revista Fórum*, criada por Rovai em 2005, conta com “um projeto editorial e um projeto comercial”, segundo Rovai. Em 2013, a revista se transformou em um portal e passou a contar com mais colaboradores, abarcando inclusive alguns blogueiros do núcleo duro da BP, como Conceição Oliveira (blog *Maria Frô*) e Rodrigo Vianna (blog *Escrevinhador*).

A gente é muito amigo. Eu falei: “Se vocês quiserem hospedar lá, vocês colocam o blog e passam a não ter nenhum tipo de custo. Se tiver algum recurso pro site de vocês, a gente repassa”. Uma discussão muito mais pautada, porque para eles acabava tendo custo do site; você tinha que fazer uma alteração, aí tinha que contratar um programador, tinha que pagar o domínio, tinha que pagar o servidor. Então, tem toda uma relação de comodidade e, qualquer coisa que eles pedem, a gente faz: tem o pessoal de suporte nosso e tem planos de terminada essa fase agora, eu vou conversar com mais gente pra ampliar esse nosso, digamos assim, time de blogueiros.⁵

O *Conversa Afiada*, criado por Paulo Henrique Amorim no início dos anos 2000, também conta com uma modesta estrutura empresarial, o que inclui uma diretora executiva (o site continua no ar, apesar de ter encerrado as atividades um ano após a morte de P.H. Amorim, em julho de 2019). Interessante observar que, no campo progressista, há a Associação Brasileira de Empresas e Empreendedores da Comunicação (Altercom), cuja fundação em 2010 foi protagonizada por Joaquim Palhares (*Carta Maior*) e Renato Rovai. A instituição congrega pequenas empresas e empreendedores individuais de comunicação, como os blogueiros progressistas Eduardo Guimarães (*Blog da Cidadania*), Luiz Carlos Azenha (*Viomundo*), Marcelo Salles (*Fazendo Media*), Marco Aurélio Weissheimer (*RS Urgente*) e Rodrigo Vianna (*Escrevinhador*), e possui como objetivo, segundo seus fundadores, representar empresas e empreendedores de comunicação comprometidos com a democratização do setor.

⁵ Entrevista concedida à autora por Renato Rovai em 2016.

O financiamento das iniciativas da BP se volta para viabilizar a manutenção da existência desses agentes no sistema midiático, seja provendo algum retorno para o sustento de seu responsável, seja garantindo a periodicidade das postagens, o pagamento de colaboradores e funcionários – no caso de empreendimentos mais elaborados – ou a realização de trabalhos jornalísticos que exigem mais recursos, como reportagens de cunho investigativo. Basicamente, identificam-se financiamentos de duas naturezas: 1) externos ao blog, site ou outro tipo de iniciativa midiática – ou seja, recursos provenientes de verbas públicas ou da iniciativa privada, seja ela empresarial ou fruto de subvenção concedida por instituições de fomento, em geral, internacionais; e 2) relacionados a estratégias de autofinanciamento, a partir de esforços do próprio veículo de comunicação em gerar recursos para se manter economicamente viável. As principais fontes de recursos dos agentes relacionados à BP são obtidas por meio de: a) publicidade; b) patrocínio; c) instituições privadas sem fins lucrativos; d) movimentos sociais/sindicais ou partidos políticos; e) “vaquinhas coletivas” (*crowdfunding*); f) assinatura (cobrança de assinatura sobre conteúdos); g) oferta de serviços, como cursos de formação; e h) venda de material editorial (Tabela 2).

Tabela 2 – financiamento da mídia alternativa no Brasil

ORIGEM DO FINANCIAMENTO	FONTES/ESPECIFICIDADES	
Externa	Publicidade	Administração pública
		Setor privado
		Contrato com Google
	Patrocínio	
	Doações (funding/grants) – via instituições privadas sem fins lucrativos	
Autofinanciamento	Partidos/Sindicatos	
	Crowdfunding	
	Assinaturas	
	Serviços/Realização de eventos	
	Venda de material editorial	

Fonte: Autoria própria

O *crowdfunding* está muito relacionado ao ideal de jornalismo independente, de serviço de interesse público financiado pelo povo – neste caso, relacionado à própria audiência do veículo (cf. CARVAJAL; GARCÍA-AVILÉS; GONZÁLEZ, 2012). Apesar de a cobrança de assinatura para acesso ao conteúdo ser questionável no

âmbito do movimento midialivrista, a iniciativa de autofinanciamento não costumam ser foco de críticas. Em geral, geram mais controvérsias as origens externas de financiamento, cujas fontes de recursos são passíveis de serem associadas a ameaças em potencial à verdadeira liberdade de imprensa, via controle financeiro exercido por governos ou entidades ligadas ao modelo liberal de economia. O principal ponto em questão é a busca por independência e autonomia profissional historicamente construída e que faz parte do *ethos* profissional do jornalismo no Brasil.

Em linhas gerais, se o verdadeiro jornalismo possui como finalidade principal a defesa do interesse público, essa vocação poderia ser ameaçada pelo poder econômico exercido por grandes empresas (grandes anunciantes) ou outras expressões institucionais, como governos (via publicidade pública) e mesmo entidades sem fins lucrativos, como fundações (por meio de doações – *funding* ou *grants*). Apesar de contribuir para tornar viável a atividade jornalística, esses tipos de fontes de recursos esbarram em questões éticas e apresentam dilemas para os empreendimentos jornalísticos: ficar em “débito” para com os anunciantes, sejam eles públicos ou privados (DOWNIE JR.; SCHUDSON, 2009); ou o risco de se tornar parte de programas ideológicos de grandes fundações (em particular *think tanks*), agindo como expressões de *soft power* de entidades sem fins lucrativos, como a Fundação Ford e a Open Society.

De acordo com o material coletado a partir das entrevistas, as principais formas de geração de capital de iniciativa, quase que exclusiva, dos blogueiros são: o estabelecimento de parcerias com grandes empresas como Google, em que o blogueiro “vende” espaços publicitários de sua página ao Google, recebendo conforme o número de “cliques” obtidos; a cobrança para acesso ao conteúdo do blog, site ou portal, mediante política de assinaturas; o recebimento de contribuições, como “vaquinhas virtuais” ou *crowdfunding*, que se tornaram bastante populares no ambiente alternativo; a participação ou realização de eventos, o que inclui seminários, palestras e cursos, em que é cobrado um valor para participar; a venda de livros; e o patrocínio, obtido via de regra de entidades ligadas à administração pública⁶. Em geral, o que ocorre é o embaralhamento ou a alternância dessas iniciativas como meio de sobrevivência econômica da mídia alternativa, como discutiremos a seguir.

⁶ Cabe mencionar que as fontes de financiamento apontadas não excluem outras formas passíveis de serem adotadas, como o financiamento via editais públicos, aqui não contemplado por não se evidenciar expressivo no universo pesquisado.

6. Os financiamentos a partir de grandes *players*

Historicamente, os recursos provenientes de publicidade, seja ela pública ou privada, são encarados tanto como libertadores quanto aprisionadores do jornalismo, dependendo do peso que têm no balanço orçamentário da atividade jornalística. Em paralelo, quanto mais se profissionaliza um projeto de jornalismo alternativo e independente, maior tende a ser sua necessidade por recursos para se manter em atividade. O site *Conversa Afiada*, por exemplo, à época da entrevista com Paulo Henrique Amorim, informou que contava com “um plano de assinaturas, contrato com o Google e publicidade de empresas privadas” para financiar sua modesta estrutura e se manter em atividade. Cabe notar que normalmente é preciso ser um meio de comunicação já proeminente para conseguir fechar contratos mais expressivos de financiamento – e não o contrário –, o que tende a levar a discussão para o terreno da participação de instituições públicas no fomento de novas iniciativas de mídia alternativa.

Em linhas gerais, a concentração midiática no Brasil se traduziu, também, em concentração de investimentos via recursos públicos, em poucos grupos de mídia, que em geral se vinculam a posições conservadoras e economicamente liberais. O governo, em particular a administração pública federal, é um grande financiador de mídia no Brasil, fazendo-se bastante presente no mercado da comunicação do país. Sua principal forma de alocação de recursos em empreendimentos jornalísticos se faz via publicidade – sendo também possível obter financiamento público via patrocínio proveniente de entidades da administração pública indireta, por exemplo, ou por meio da participação em concorrências via edital.

Falei em público a respeito no I Encontro de Blogueiros, em 2010, em São Paulo. Alertei então os colegas sobre o risco de criar dependência de verbas de publicidade exclusivamente de governos, sejam quais fossem. Na ocasião, sugeri que se formasse uma cooperativa de blogueiros para vender publicidade coletivamente no mercado. Porém, eu, ingenuamente, não tinha me dado conta de dois fatos: 1) há um tremendo preconceito ideológico do ‘mercado’ brasileiro contra a opinião de esquerda; 2) as verbas de publicidade no Brasil não migraram para a internet com a rapidez que eu tinha visto migrarem nos Estados Unidos. O que sempre defendi é que haja política pública para incentivar novos produtores de conteúdo, o formato é algo a discutir.⁷

⁷ Entrevista concedida à autora por Luiz Carlos Azenha em 2016.

Para os blogueiros, o incentivo que se concretizaria não somente – ou necessariamente – através de financiamento público, mas de uma série de medidas que poderiam ter sido adotadas com o fito de promover uma real democratização do sistema de mídias no país.

Por exemplo, você ter um programa de internet barata. Para a gente isso seria fantástico, a internet barata. Você criar leis que estimulasse empresas de publicidade a anunciar na internet. O Brasil, até hoje, o seu percentual de publicidade na internet é muito aquém do que é a internet brasileira, porque você tem um mercado de publicidade sequestrado por grandes grupos de mídia. Então, o percentual que vai para a televisão, no Brasil, é superior ao que existe em outros países.⁸

A expectativa dos blogueiros progressistas jamais chegou a se concretizar plenamente. Durante as gestões do Partido dos Trabalhadores (PT), houve um aumento de investimentos em publicidade governamental em mídia sem, porém, a distribuição dessas verbas acompanhar o processo de renovação do sistema midiático brasileiro (DE MAGALHÃES CARVALHO, 2020). Além disso, a BP, enquanto movimento pela democratização das comunicações no Brasil, sofreu um duro golpe em 2016, com os cortes do financiamento a mídias consideradas “progressistas” ou “de esquerda” promovidos por Michel Temer logo que assumiu a presidência da República – sendo o repasse de recursos do governo federal a sites e blogs desse segmento zerado a partir de junho daquele ano.

Como o problema em relação ao financiamento não se circunscreve à publicidade em si, mas à sua fonte, a questão também abarca verbas recebidas de outras procedências institucionais, como fundações sem fins lucrativos consideradas de fomento à democracia (em geral, entidades estrangeiras). Cumpre enfatizar que qualquer recurso advindo de algum “grande *player*” é fonte potencial de desconfiança, em virtude do impacto que seu recebimento pode proporcionar à “imparcialidade” ou independência da atividade jornalística.

Então, você tem duas, três ditaduras... e são ruins, né?! A ditadura do dono do jornal, a ditadura do patrocinador e a ditadura desse leitor engajado que quer te colocar como um soldado e não como jornalista. Então, por isso que eu também não gosto dessa caracterização de “blogueiro progressista”, que pegou, infelizmente, né. Enfraqueceu... enfraqueceu o discurso. O que fortalece a crítica jornalística é quando você vem no momento da crítica. No momento em que você faz o elogio, aí é chapa-branca. Então enfra-

⁸ Entrevista concedida à autora por Miguel do Rosário em 2017.

queceu muito! Quando começou essa questão de blogueiros progressistas e tudo, houve uma instrumentalização por parte dos partidos políticos aí. Nós tivemos aqui os nossos...⁹

No caso de financiamentos oriundos de partidos políticos, como a fala de Nassif deixa ver, sobre seu recebedor haverá a sombra de “chapa-branca” ou “co-optado”. Particularmente, a crítica quanto à instrumentalização (ou tentativa de instrumentalização) da mídia alternativa costuma recair bastante sobre páginas progressistas que receberam financiamento oriundo do governo federal durante as administrações do PT, caracterizando-se mais como uma ação do governo que do partido propriamente dita, o qual também possui meios próprios de interação com a rede, como o site PT na Câmara. Apesar das críticas, ressalta-se, o PT não priorizou a mídia alternativa na distribuição das verbas de publicidade durante os anos que passou à frente da administração federal. Sobre o PCdoB e a relação com veículos de mídia alternativa, Altamiro Borges, que também é secretário de mídia do partido, esclarece que não houve recursos destinados ao movimento.

O PCdoB tem um site, que é o *Vermelho*¹⁰. Aí sim, é um site do PCdoB onde os jornalistas são contratados pelo PCdoB, que produz conteúdo legal, respeitado por todo mundo e tal. Agora, de financiar outros, talvez não é nem que não houvesse vontade, é que não tem é dinheiro.¹¹

Já o financiamento vindo de fontes ligadas ao “mercado” ou a instituições de fomento identificadas com o modelo liberal econômico, a exemplo da Fundação Ford e da Open Society Foundations, funcionaria, aos olhos de muitos blogueiros e outros ativistas, como uma contaminação nociva ao movimento, conflitando interesses particulares defendidos por essas instituições com o interesse público. De fato, há estudos que apontam que o fomento por meio de doações seria uma forma simbólica de persuasão, ajudando a formar lideranças ou elites políticas (sejam elas midiáticas ou acadêmicas) e apoiando ideologias segundo interesses particulares (cf. ALBUQUERQUE; PAULA, 2017; BROWNE, 2010; FELDMAN, 2007; SANTOS-ROCHA, 2015).

Assim, essas instituições funcionariam como importantes componentes para a manutenção de estruturas de controle por parte de elites já estabelecidas.

⁹ Entrevista concedida à autora por Luis Nassif em 2016.

¹⁰ Mais que um site, o Vermelho tornou-se um portal do PCdoB, ao qual se vincula, entre outras iniciativas, a já tradicional editora Anita Garibaldi, criada em 1979.

¹¹ Entrevista concedida à autora por Altamiro Borges em 2016.

Nesse sentido, a Fundação Ford, por exemplo, pode ser entendida “como uma organização dedicada aos processos de engenharia social, cujas metas estão relacionadas à fabricação de ideologias e consensos entre as elites intelectuais, para institucionalizar parâmetros de atuação de acordo com diretrizes norte-americanas” (SANTOS-ROCHA, 2015, p. 182). No caso de movimentos sociais e apoio a entidades não governamentais, o financiamento institucional teria como objetivo “ajudá-las a tornarem-se organizações dominantes no movimento e orientar os movimentos sociais em direções seguras, não interferindo na atuação das elites políticas, industriais e financeiras” (*ibid.*, p. 182); perspectiva que é adotada em parte por alguns responsáveis por veículos de mídia alternativa sobre colegas financiados por essas instituições – ponto de vista explicitado em conversas informais das quais a autora participou em eventos em que esteve presente.

Em linhas gerais, uma das principais questões enfrentadas pelos recebedores de fomento é congregar multiplicidade de fontes de recursos, estabilidade no recebimento desses insumos e manutenção da integridade jornalística. De acordo com um estudo da *Columbia Journalism Review* (CJR), citado por Drew (2010), cerca de US\$ 143 milhões foram doados por fundações a empresas de mídia no mundo todo entre 2005 e abril de 2010, sendo mais da metade desse montante destinado a 12 organizações voltadas ao jornalismo investigativo. No Brasil, entre os receptores mais expressivos desta seara estão entidades que são ou têm se tornado relevantes na rede progressista, como o Fórum Nacional para a Democratização da Comunicação (FNDC), o coletivo *Intervozes* e, mais recentemente, a Agência Pública. São agentes que, em boa medida, contribuem para compor e moldar o debate em torno da democratização da comunicação no país, *pari passu* a uma atuação em defesa da independência jornalística.

7. Estratégias de autofinanciamento: entre o “lugar perfeito” e o viável

A colaboração para a produção e circulação de conteúdo é uma das características da BP, uma forma de atuação que ajuda a definir os contornos da rede progressista, mas que funciona também no que tange ao aspecto micro, no modo como várias dentre as mídias que compõem esse ecossistema trabalham internamente, em seus blogs, sites ou outros canais de comunicação. Luis Carlos Azenha e Conceição Lemes, por exemplo, são responsáveis pelo *Viomundo*. Mas a atividade da página não se encerra neles, há mais pessoas que, de alguma forma, contribuem com o trabalho na página.

Todos os leitores são, de alguma forma, contribuintes. Portanto, somos milhares, com dezenas de contribuições diárias via redes sociais de textos, imagens, fotos, memes, sejam dos próprios leitores, sejam de terceiros. Temos colunistas informais, pessoas que periodicamente nos oferecem textos para disseminação, além de uma ampla rede de contatos nos movimentos sociais.¹²

Em 2015, o *Viomundo*, que até então se mantinha no campo da resistência ao recebimento de verbas não vinculadas ao público leitor do blog, apostando particularmente em estratégias de *crowdfunding* para o financiamento de projetos jornalísticos e mantendo livre acesso ao conteúdo da página, decidiu ampliar a fonte de recursos para sua manutenção, profissionalizando a parte administrativa do blog.

Uma ação judicial em três esferas pode custar hoje, com um bom advogado, 30 mil reais. Fora os custos de eventual condenação. Calculo que ao longo da existência do blog coloquei mais de 300 mil reais de dinheiro próprio, de salário, para mantê-lo no ar, incluindo todos os custos, sem considerar minha própria mão de obra. Como chegamos a uma situação limite, a parte comercial do *Viomundo* passou a ser gerida pela agência Café Azul, com liberdade para fazer campanhas de assinatura e arrecadação junto a leitores, fazer um acordo com o Google, fechar parcerias com movimentos sociais/sindicatos e, sim, ficar à disposição do mercado publicitário, público ou privado. Porém, nunca batemos na porta de anunciante, nem público nem privado. Fomos incluídos, junto com dezenas de outros meios, inclusive da mídia corporativa, em algumas campanhas publicitárias do governo federal, nada próximo dos R\$ 500 milhões anuais da TV Globo. Se você fizer a conta pelos 15 anos de existência do blog, dá menos de 10 mil reais por ano, isso mesmo, menos de 10 mil reais por ano! Por que, no entanto, vemos colegas que receberam quantias mais significativas serem denunciados como “chapa-branca” pela mídia corporativa, que recebe em publicidade oficial bilhões e bilhões? Porque o objetivo é calar as vozes dissidentes do discurso único. É impedir que elas produzam conteúdo próprio. Conteúdo próprio, para além da opinião, é a verdadeira liberdade na blogosfera: poder pagar a um repórter e a um fotógrafo por uma reportagem investigativa, por exemplo. Escapar da prisão que faz com que os jornais de Roraima reproduzam noticiário produzido em São Paulo sobre Roraima. Uma blogosfera com capacidade econômica para fazer isso, essa é a grande ameaça ao jornalismo da meia dúzia de famílias que controlam a mídia brasileira, os “31 Berlusconi”, segundo relatório do Repórteres Sem Fronteiras. Hoje o *Viomundo* é mantido pela Café Azul através da contribuição de leitores/Google/venda de livros.¹³

¹² Entrevista concedida à autora por Luiz Carlos Azenha em 2016.

¹³ Entrevista concedida à autora por Luiz Carlos Azenha em 2016.

A venda de livros, nota-se, também é um meio de geração de renda explorado por alguns agentes pesquisados. O *Portal Fórum*, por exemplo, dispõe de uma editora, a Publisher Brasil. O Barão de Itararé, para o qual o investimento em publicações também constitui um meio de obter recursos, possui outras fontes de financiamento, como o recebimento de patrocínio para eventos, a exemplo do Seminário Internacional Mídia e Democracia nas Américas, realizado em 2015. Em entrevista, Altamiro Borges informa que o seminário contou com “10 países dos continentes para falar sobre mídia tradicional, mídia alternativa e democratização da comunicação em seus países. E esse evento teve o patrocínio da Caixa Econômica Federal”; segundo ele, fonte “que vai secar” – prevendo os impactos que de fato ocorreriam, a partir da gestão Michel Temer, no universo progressista brasileiro. O Barão de Itararé ainda conta com a promoção de atividades, como palestras, seminários, debates e oferta de cursos de formação, mediante cobrança de dinheiro para a participação. Outra proposta voltada para arrecadar fundos é a chamada “Os amigos do Barão”, colaboradores que ajudam a instituição a concretizar ações.

Ajudam em um evento, ajudam em alguma publicação e tal. Esses são os amigos do Barão; e nesses amigos do Barão você tem pessoas jurídicas e tem pessoas físicas, então tem várias pessoas, tem gente que vem aqui doar dinheiro para o Barão todo mês, dá lá uma merrequinha que é belíssima, que ajuda a manter aqui a sede e tal.¹⁴

Também na segunda metade de 2010, o *Conversa Afiada*, até então mantido via publicidade de empresas do governo, empresas privadas, de acordos com o Google e serviços similares, alterou sua política de financiamento, aderindo à cobrança de assinaturas. E, durante muitos anos, a principal fonte de recursos d’O *Cafezinho* também foi a cobrança de assinatura para que o internauta tivesse amplo acesso ao conteúdo do blog.

O *Cafezinho* começa a usar isso muito parcimoniosamente. O que é a maioria, 90%, foi post livre. E essa tensão entre o conteúdo exclusivo e o conteúdo livre sempre foi grande na internet e eu sempre usei o conteúdo exclusivo com muita parcimônia. Em algumas épocas eu usei mais conteúdo exclusivo, por exemplo agora não tô usando nada, agora eu abandonei essa estratégia na contramão dos outros blogs que tão entrando nessa área de conteúdo exclusivo na hora que eu tô saindo, entendeu? [...] e agora eu inaugurei uma estratégia nova que eu pensei no começo desse ano, tanto que deu certo, tá dando certo, que não é exatamente assinatura, embora também eu ainda use essa palavra assina-

¹⁴ Entrevista concedida à autora por Altamiro Borges em 2016.

ra. Mas é que são crowdfunding trimestral, entendeu? Eu vi que estava todo mundo fazendo crowdfunding, então pensei vou fazer um *crowdfunding* também. Só que eu faço esse *crowdfunding* pra sustentar o blog.¹⁵

O *crowdfunding* mencionado por Miguel do Rosário é uma estratégia bastante utilizada pela mídia alternativa. Mas, diferentemente da proposta do blogueiro, a “vaquinha coletiva” costuma estar presente nesses veículos para financiar a produção de matérias específicas (caso do *Viomundo*), cujos temas muitas vezes são escolhidos com a participação da audiência, por meio de sugestão ou votação. Neste trabalho, entendemos *crowdfunding* “como um processo relacionado ao financiamento de projetos ou empreendimentos usando o *network* para fazer uma chamada aberta e receber recursos financeiros da multidão” (CARVAJAL; GARCÍA-AVILÉS; GONZÁLEZ, 2012, p. 641). Sob esse aspecto, essa seria a política de financiamento que talvez mais se aproximasse dos ideais democráticos de jornalismo, uma vez que aponta para o protagonismo da audiência no processo de produção da notícia como “doadora de recursos”, viabilizando o jornalismo em geral – e o investigativo em particular. Ao lado dos jornalistas, os leitores ocupariam o papel de definir o que será notícia, sem colocar em risco a qualidade do conteúdo, a cargo ainda dos repórteres, mas se tornando também uma espécie de *gatekeepers* (cf. AITAMURTO, 2011; CARVAJAL; GARCÍA-AVILÉS; GONZÁLEZ, 2012). Ainda adotando uma perspectiva democrática, nessa modalidade de financiamento os jornalistas manteriam o valor agregado de sua profissão ao moldar o que está sendo relatado e como isso é feito; e, ao menos em tese, trabalhariam abertamente e alcançariam seus objetivos paralelamente à aprovação de seus projetos jornalísticos pela audiência, por meio da doação de recursos. “Teoricamente, o *crowdfunding* trabalha como lugar perfeito para a conexão entre audiências e repórteres” (CARVAJAL; GARCÍA-AVILÉS; GONZÁLEZ, 2012, p. 646).

Porém, conseguir uma fonte de renda para a sustentabilidade de um empreendimento na internet, em meio à concorrência com as mídias tradicionais e com a pluralidade de veículos que ocupam também o ambiente virtual, não é fácil. Se o empreendimento for do segmento “alternativo” ou “progressista”, maiores ainda os entraves. Essa é a perspectiva reforçada por Renato Rovai, que afirma: “rola um preconceito muito grande das agências de publicidade, do mercado, com veículos e produtos com as características da [Revista] Fórum”. A alternativa para muitos blogueiros, principalmente aqueles que conquistaram menos visibilidade

¹⁵ Entrevista concedida à autora por Miguel do Rosário em 2017.

no cenário midiático, é buscar renda a partir dos “cliques” dos internautas. O *blog do Miro* ilustra a questão: sem entrar em listas para recebimento de financiamento público ou do mercado publicitário, e com baixo potencial para obtenção de outros meios para subsidiar suas atividades, possui poucas chances de se tornar de fato um empreendimento jornalístico, continuando no segmento amador.

8. Considerações finais

No Brasil, a questão da democratização das comunicações defendida por agentes da mídia alternativa passa pelo terreno do financiamento das iniciativas midiáticas, como forma de viabilizá-las (não necessariamente comercialmente, mas fundamentalmente em termos de produção de conteúdo). As considerações em torno do recebimento de recursos provenientes de instituições de fomento se descolam de uma lógica partidária, mas também se associam a questões ideológicas mais amplas, como a vinculação ou não a entidades que defendam uma perspectiva liberal (mesmo que social-liberal). Nos Estados Unidos, por exemplo, em que o foco tende a se voltar às ameaças à independência jornalística representadas por corporações com fins lucrativos ou ao controle passível de ser exercido pelos governos, houve aumento substancial de financiamento à esquerda progressista por parte de fundações liberais a partir dos anos de 1990 (FELDMAN, 2007), tendo essas doações se tornado cada vez mais importantes e começado a chamar a atenção de pesquisadores. Foi também a partir desse período, no Brasil pós-abertura democrática, que a Fundação Ford, atuante no país desde 1962, passou a concentrar esforços em mídia e liberdade de expressão, entre outros assuntos relacionados a direitos humanos e de propriedade e recursos naturais.

Entretanto, o caso brasileiro insere-se em meio a disputas e discussões sobre o papel do capitalismo e a atuação imperialista norte-americana nas sociedades, podendo ser relacionado tanto à procura por autonomia como a um espírito revolucionário presente em várias dentre as iniciativas de mídia alternativa. Em linhas gerais, foram identificadas duas “naturezas” de financiamento utilizadas no seio da BP: 1) estratégias de autofinanciamento, a partir de esforços do próprio veículo de comunicação em gerar recursos para se manter economicamente viável; e 2) fontes externas ao blog, site ou outro tipo de iniciativa midiática, por meio de recursos provenientes de verbas públicas ou da iniciativa privada, seja ela empresarial ou fruto de subvenção concedida por instituições de fomento, em geral, internacionais. Enquanto as estratégias de autofinanciamento são bastante associadas ao *ethos* profissional do jornalismo no Brasil, ao aproximar a mídia do ide-

al de independência necessária para o desenvolvimento do “bom” jornalismo, os recursos advindos do segundo grupo são os que costumam gerar maior controvérsia, cujas fontes são passíveis de serem associadas a ameaças em potencial à verdadeira liberdade de imprensa, via controle financeiro – seja ele exercido pelos governos ou pelas entidades privadas. É sobre essas formas de financiamento da mídia alternativa que este trabalho buscou lançar luz.

Ademais, a reconfiguração das dinâmicas de comunicação promovida pelos avanços da internet diluiu em alguma medida os dilemas apresentados em relação ao recebimento de financiamento ao amalgamar o ideal de jornalismo independente à formação de novas organizações noticiosas no campo alternativo de mídia. Ao apresentar o jornalismo como atividade em rede, em boa medida colaborativa entre os agentes e cuja ação se dá dentro de uma lógica de compartilhamento de notícias e pontos de vista em um ecossistema midiático, a BP proporciona a circulação da informação política, além da oportunidade para o ajuntamento de novos elementos que contribuam para seu aprofundamento on-line em termos de engajamento de agentes e promoção de perspectivas “novas” ou “alternativas” em um contexto altamente competitivo, cujo mercado é dominado por conglomerados midiáticos e disputado por novos *players*.

No Brasil, o jornalismo também tem passado por transformações não apenas de rotinas profissionais, principalmente no que tange à concentração cada vez maior de tarefas em um mesmo profissional (MORETZSOHN, 2014), mas também de percepção quanto ao papel social da profissão, além da alteração da própria topografia do sistema midiático do país, com novos atores se tornando relevantes no cenário da produção e veiculação de notícias e interpretações de acontecimentos. Se levarmos em consideração apenas a última década, foi posta em xeque não apenas a qualidade do jornalismo e sua relação com a democracia brasileira, como também o jornalismo e a própria democracia – em que o colapso democrático é apontando como sinal de tempos nebulosos (a exemplo de LEVITSKY; ZIBLATT, 2018). Como sobreviver e prosperar nesse cenário, portanto, é uma questão fundamental não apenas para os agentes responsáveis pelos meios de comunicação, mas também para a saúde da combalida democracia brasileira. Porém, não basta haver pluralidade de vozes e espaço para a dissonância. A questão do financiamento se faz importante porque impacta efetivamente no alcance que cada uma dessas iniciativas midiáticas alternativas pode ter para a promoção da democracia ou, ao contrário, ser sufocada economicamente em meio ao avanço de perspectivas autoritárias.

Referências

- AITAMURTO, T. The impact of crowdfunding on journalism: case study of Spot. Us, a platform for community-funded reporting. **Journalism Practice**, Londres, v. 5, n. 4, p. 429-445, 2011.
- ALBUQUERQUE, A.; ALVES, M.; DE MAGALHÃES CARVALHO, E. Ciberativismo no Brasil: Blogosfera Progressista e rede antipetista. **Cadernos Adenauer**, São Paulo, v. 6, p. 75-96, 2015.
- _____; DE MAGALHÃES CARVALHO, E. Jornalistas sem jornal: a blogosfera progressista no Brasil. In: **Anais do XXIII Encontro Anual da Compós**, p. 1-18. Belém, 2014.
- _____. A Blogosfera Progressista e a releitura do modelo de jornalismo independente no Brasil. In: NAPOLITANO, J.; VICENTE, M. M.; SOARES, M. C. **Comunicação e Cidadania Política**. Bauru: Cultura Acadêmica, 2017. p. 305-324.
- _____; DE MAGALHÃES CARVALHO, E; LYCARIÃO, D. Noticiário “objetivo” em liquidação: a decadência do padrão “catch-all” na mídia comercial. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 1-19, 2018.
- _____; PAULA, C. A. Accountability contra democracia: a comunicação política depois do golpe. In: **Anais do VII Encontro da Compolítica**, p. 1-29. Comunicação e Democracia. Porto Alegre, 2017.
- ALDÉ, A.; CHAGAS, V.; ESCOBAR, J. A febre dos blogs de política. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 14, n. 33, p. 29-40, abr. 2008.
- ALVES, M. **#vaipracuba!**: a gênese das redes de direita no Facebook. Curitiba: Editora Appris, 2019.
- ATTON, C. **Alternative Media**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.
- BROWNE, H. Foundation-funded journalism: reasons to be wary of charitable support. **Journalism Studies**, England: University of Leeds, v. 11, n. 6, p. 889-903, set. 2010.
- CARVAJAL, M.; GARCÍA-AVILÉS, J. A.; GONZÁLEZ, J. L. Crowdfunding and non-profit media. **Journalism Practice**, v. 6, n. 5-6, p. 638-647, 2012.
- CARLSON, M. Blogs and journalistic authority: the role of blogs in US Election Day in 2004. **Journalism Studies**. England: University of Leeds, v. 8, n. 2, 2007.
- DANTAS, A. A mídia e o golpe militar. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 80, p. 59-74, jan. 2014.

DE MAGALHÃES CARVALHO, E. Financiamento da mídia no Brasil na era PT. **E-Compós**, v. 23, abr. 2020.

_____. Jornalistas empreendedores: o segmento progressista brasileiro como nicho de mercado na web. **Aurora**, Pontifícia Universidade de São Paulo, v. 11, n. 32, p. 110-127, jun./set. 2018.

_____. **Jornalismo em rede**: a blogosfera progressista como ecossistema midiático. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes e Comunicação Social. Universidade Federal de Fluminense, 2017.

DIAS, A. B. **O presente da memória**: usos do passado e as (re)construções de identidade da Folha de S. Paulo, entre o “golpe de 1964” e a “ditabranda”. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, 2012.

DOWNIE JR., L.; SCHUDSON, M. The Reconstruction of American Journalism. **Columbia Journalism Review**, nov./dez. 2009. Disponível em: https://archives.cjr.org/reconstruction/the_reconstruction_of_american.php. Acesso em: 13 jun. 2019.

DOWNING, J. **Radical media**: rebellious communication and social movements. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.

DREW, J. The new investigators: nonprofits are breaking new ground. Can they sustain themselves? **Columbia Journalism Review**, maio/jun. 2010. Disponível em: https://archives.cjr.org/feature/the_new_investigators.php. Acesso em: 10 jun. 2017.

FELDMAN, B. Report from the field: left media and left think tanks – foundation-managed protest? **Critical Sociology**, Wayne State University, v. 33, n. 3, p. 427-446, maio 2007.

FERREIRA, J. **Prisioneiros do mito**: cultura e imaginário político dos comunistas no Brasil (1930-1956). Niterói: Eduff; Rio de Janeiro: Muad, 2002.

FREITAS, E. L. V. **Política e internet**: 4 jornalistas (blogueiros) em novos tempos. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais. Pontifícia Universidade de São Paulo, 2010.

FUCHS, C. Alternative Media as Critical Media. **European Journal of Social Theory**, v. 13, n. 02, p. 173-192, 2010.

GARSCHAGEN, B. A esquerda brasileira quer definir o que você pensa. E com dinheiro de bilionário americano. **Extra**, nov. 2016. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/sem-mimimi/a-esquerda-brasileira-quer-definir-que-voce-pensa-com-dinheiro-de-bilionario-americano-19988968.html>. Acesso em: 23 fev. 2017.

GUAZINA, L. Jornalismo que tem lado: o caso dos blogueiros brasileiros “progressistas”. **Brazilian Journalism Research**, Universidade de Brasília, v. 9, n. 2, p. 68-87, dez. 2013.

KUCINSKI, B. **Jornalistas e revolucionários**: nos tempos da imprensa alternativa. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2001.

LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIMA, C. C. N. **Jornalistas, blogueiros, migrantes da comunicação**: em busca de novos arranjos econômicos para o trabalho jornalístico com maior autonomia e liberdade de expressão. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, 2015.

LOWREY, W.; MEADE, T; PARROTT, S. When blogs become organizations. **Sage Journalism**, v. 12, n. 3, p. 243-259, abr. 2011.

LUSTOSA, I. **Insultos impressos**: a guerra dos jornalistas na independência 1821-1823. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MORETZSOHN, S. D. O “novo ritmo” da redação de O Globo. A prioridade ao jornalismo digital e seus reflexos nas condições de trabalho e produção da notícia. **Parágrafo**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 59-79, 2014.

PEW RESEARCH CENTER. **State of the news media**. 2016. Disponível em: www.stateofthemedias.org/2009/. Acesso em: 3 abr. 2021.

RIBEIRO, A. P. G. A imprensa da independência e do primeiro reinado: engajamento e mercado. In: **Anais do INTERCOM – V Congresso Nacional de História da Mídia**. História do Jornalismo. São Paulo, 2007.

RYFE, D. M. **Can journalism survive?:** an inside look at American newsrooms. Cambridge/Malden: Polity Press, 2012.

SANTOS-ROCHA, E. S. **A Fundação Ford e o fomento para instituições estratégicas e lideranças acadêmicas no Brasil**: análise sobre a parceria com a fundação Getúlio Vargas. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências. Universidade Estadual de Campinas, 2015.

STROUD, N. J. **Niche News**: the politics of news choice. New York: Oxford University Press, 2011.

WATSON, J.; HILL, A. **Dictionary of Communication and Media Studies**. 6. ed. New York: Oxford University Press, 2003.

Recebido em: 15/05/2021
Aprovado em: 07/06/2021

Resumo: Neste artigo, relatamos e analisamos a experiência de uma formação em “alfabetizar letrando” entre mulheres da Comunidade Assentamento Silvio Rodrigues, realizada em 2019, no Educandário Humberto de Campos, localizado na zona rural de Alto Paraíso de Goiás – GO, Brasil. Essa formação faz parte de um movimento de transformação da escola como um todo e buscou contribuir para a alfabetização dos estudantes por meio do estudo e da expressão literária entre os familiares dos educandos, principalmente as mães de crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental I. A partir da educação integral, da pedagogia de projetos, da arte-educação e da comunicação não-violenta, o objetivo da instituição é criar uma Comunidade de Aprendizagem. Numa perspectiva poética e dialógica, a formação buscou fomentar o prazer pela literatura entre as mães e formá-las para apoiar a descoberta da leitura de seus filhos. O fortalecimento dos laços comunitários e o desenvolvimento educacional se deram a partir do estudo literário e da livre expressão da escrita; do compartilhamento de memórias, ideias e emoções entre as mulheres; da proposição de ações das mães junto às educadoras e crianças; e da avaliação da escrita das crianças e autoavaliação das ações do grupo.

Palavras-chave: Alfabetizar letrando. Formação de familiares. Formação literária. Educação transformadora. Grupo de mulheres.

Abstract: In this article, we report the experience of training in “alphabetize literacy” among women from the Community Assentamento Silvio Rodrigues, held in 2019, at Educandário Humberto de Campos, located in the rural area of Alto Paraíso de Goiás – GO, Brazil. This training is part of a movement to transform the school as a whole and sought to contribute to the literacy of students, based on literary study and literary expression among the students’ relatives, especially mothers of children in the first grades of Elementary School. Starting from integral education, project pedagogy, art education and non-violent communication, the institution’s objective is to create a Learning Community. From a poetic and dialogical perspective, the training sought to foster a taste for literature among mothers and to train them to support the discovery of their children’s reading. The strengthening of community ties and the educational development were based on literary study and free expression of writing; sharing of memories, ideas and emotions among women; proposition of actions together with mothers, children and educators; evaluation of the children’s writing and self-evaluation of the group actions.

Keywords: Alphabetize literacy. Training of family members. Literary formation. Transformative education. Women group.

1. Introdução

A pesquisa é uma atividade voltada a responder questões que surgem de inquietação diante da realidade. Ela conduz à elaboração de um conhecimento

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

novo que auxilia na sua compreensão. O ato da pesquisa no interior da escola compreende as próprias problemáticas a partir de exercício complexo, pois estamos submersos em nossa realidade e envolvidos emocionalmente com os agentes da pesquisa.

A investigação no processo educacional está interligada ao aprendizado e às reflexões sobre os desafios enfrentados pela própria comunidade escolar. Para fazer pesquisa no interior da escola é necessário assumir uma atitude reflexiva em relação às condições de ensino e aprendizagem.

A observação na escola é sempre uma investigação para o conhecimento e entendimento da realidade, e, quando necessário, a sua transformação. Assim, a pesquisa assume um modo de educar, e não apenas uma construção técnica do conhecimento. E o educador-pesquisador assume a postura do sujeito autônomo, que se emancipa por meio de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias.

Ao assumir essa postura de educadoras que investigam, visamos explorar as potencialidades humanas e sociais, a partir de visões críticas e opostas, na busca de superação para uma nova realidade social e histórica que sinaliza somente poder ser alcançada pela educação.

Educar em Comunidade é uma proposta de transformação social e cultural da escola articulada ao território que visa potencializar os processos de aprendizagem autônomos de todos os indivíduos que nele vivem.

A proposta deste artigo é apontar uma ação prática desenvolvida para propiciar uma maior aprendizagem por parte das/os estudantes e familiares, potencializando o desenvolvimento das crianças e suas famílias como leitores e escritores, além de estimular a construção de conhecimentos e habilidades, proporcionando-lhes, assim, igualdade de oportunidades.

Ao longo do trabalho, iremos evidenciar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças a partir da participação efetiva das famílias nesse processo.

Os desafios da criança durante a aquisição de escrita nos foram colocados durante os encontros entre escola e família e nas visitas cotidianas destas à escola. Percebemos que a forma como as famílias compreendem e lidam com o fracasso escolar interfere na subjetividade de seus/suas filhas/os, tanto das crianças que apresentavam dificuldades quanto das crianças que já estão em processo de alfabetização avançado.

O interesse deste estudo pela aprendizagem da língua escrita surgiu a partir da escuta ativa das famílias e das educadoras. O foco deste trabalho é construir uma escola com a comunidade. Este estudo é um recorte de uma pesquisa-ação constituída no interior da escola, com o objetivo de investigar modos de assegurar processos de ensino-aprendizagem a partir da articulação afetiva entre a escola e a comunidade. O processo de investigação foi realizado em uma escola filantrópica conveniada ao Estado de Goiás, localizada no Assentamento Silvio Rodrigues, em Alto Paraíso, nordeste goiano.

Este trabalho apresenta uma síntese sobre os processos formativos e dialógicos entre adultos, referenciando-se nos trabalhos de Freire e Vigotski, aborda as condições históricas, sociais e culturais em que esses processos se desenvolvem e apresenta alguns resultados das potencialidades de transformação durante o processo formativo. Por último, este artigo visa produzir uma reflexão sobre alfabetização comunitária a partir do desenvolvimento literário e do envolvimento afetivo entre família e escola.

2. Cidade da Fraternidade: o lugar de pesquisa

O lugar de onde nós falamos é a Cidade da Fraternidade (Cifrater), espaço construído no ano de 1963, na região rural de Alto Paraíso de Goiás, para prestar assistência social às crianças em situação de vulnerabilidade. Construída em um modelo de acolhimento familiar chamado “lares-família”, as crianças vindas de abrigos por orfandade ou por afastamento legal da família ficavam sob a guarda da instituição e eram cuidadas por uma família da comunidade. Nesse contexto, surgiu o Educandário Humberto de Campos (EHC)². É nesse espaço educativo em processo de transformação para um modelo de comunidade de aprendizagem, a partir da primeira década dos anos 2000, que se dá esta experiência de formação de mães enquanto mulheres leitoras e educadoras.

Dos anos 1990 em diante, o modelo de atenção à criança em lares-família entrou em colapso e passou por um período de diversas alterações na Cidade da Fraternidade, incluindo a releitura da própria missão institucional. Em 2003, houve a chegada de 300 famílias do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o objetivo de ocupar as terras da região. Cerca de seis anos depois, o Assentamento Sílvia Rodrigues foi oficializado com 119 lotes, em uma área de

² Mais informações disponíveis em: <https://mofra.org.br/educandario-humberto-de-campos/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

aproximadamente 4 mil hectares. A Cidade da Fraternidade passou a ter um compromisso institucional com o desenvolvimento social e econômico do Assentamento perante o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Discute-se a relação entre ser uma escola no campo e propriamente passar a ser uma escola “do campo”.

Após as dinâmicas de migração e os processos de estabelecimento dessas comunidades, a região passou a contar com cerca de 800 moradores, englobando grande diversidade de histórias – parte desses moradores é descendente de famílias que estão na região há muitos anos. Alguns chegaram através do movimento espírita, outras famílias chegaram com o MST há 14 anos e outras, há dois anos, com a formação do Acampamento Dorcelina Folador³.

Em 2016, a cidade de Alto Paraíso de Goiás foi designada pelo governo do Estado de Goiás para ser modelo de sustentabilidade nacional, a partir de um estudo pautado nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Para tanto, houve a movimentação de diversas secretarias, conselhos, entidades públicas e privadas. Especificamente na área educacional, a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Goiás, por meio do Programa Ciranda da Arte, passou a implementar o Instituto de Pesquisa, Ensino e Extensão em Arte Educação e Tecnologias Sustentáveis (Ipeartes) – cujos princípios são Sustentabilidade, Arte Educação, Cultura de Paz, Educação Integral e Direitos Humanos e Diversidade. O Ipeartes atua no município como um todo e também no Educandário Humberto de Campos, localizado na zona rural, a cerca de 40 km do centro da cidade. É nesse contexto que uma maior diversidade de educadores e propostas político-pedagógicas começa a tencionar a vida cotidiana da escola.

3. Educandário Humberto de Campos: a escola enquanto lugar de investigação

A problemática que gerou esse processo de pesquisa-ação, e que guia esse relato de experiência, partiu das seguintes questões: como lidar com os níveis baixos de alfabetismo na sociedade, de forma geral, e na comunidade em questão, de forma específica? Como lidar com as dificuldades de aprendizagem na escola e com as demandas e cobranças das famílias pela alfabetização, que muitas vezes

³ Nomeiam-se como “acampamentos” as ocupações ainda não oficializadas, e as legitimadas chamam-se “assentamentos”.

interferem até mesmo na educação infantil? Como vem ocorrendo, na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a formação de leitores/as de literatura?

Era perceptível, nesta escola, a existência de uma comunidade com muita potencialidade para os gêneros orais, mas com dificuldade em decifrar os códigos e os sentidos dos gêneros escritos. Este estudo parte do pressuposto de que, no contexto do campo, os processos de desenvolvimento da autonomia da leitura e escrita são diferentes daqueles que ocorrem em espaços urbanos. As crianças não estavam imersas em uma sociedade onde a escrita “está dada”. As situações de leitura e escrita não eram tão evidentes naquela comunidade em que não havia supermercados, publicidades pelos trajetos entre casa-escola, bibliotecas, museus e outros aparelhos culturais e de consumo nos quais as práticas de leitura e escrita circulam. Nesse sentido, era uma preocupação constante dos responsáveis e educadores a alfabetização das crianças e a formação delas como leitores/as.

A escola inteira passa por um processo de transformação desde 2016, alterando seu projeto político-pedagógico e buscando alternativas para uma educação transformadora. Em 2018 e 2019, esse processo se intensificou com a chegada do Ipeartes, de novos educadores e da consolidação da ideia de que transformar era necessário. Entre essas mudanças, está a democratização da educação, promovendo o protagonismo da criança e do jovem em sua própria educação. Nessa perspectiva, o conselho gestor da escola foi aberto para membros da comunidade e pais de alunos. Nesse processo, buscamos construir uma nova relação com o tempo para a formação integral da criança, não mais pensando exclusivamente no ano letivo, bimestre ou na “aula”, mas no tempo interno, singular, vivido de cada criança em sua trajetória de aprendizagem. Construimos uma rotina a partir de certos dispositivos pedagógicos: atividades de ritmo e movimento na chegada das crianças à escola, rodas de diálogo e a revisão dos acordos coletivos, leitura ou dramatização literária de gêneros discursivos diversos, oficinas realizadas por comunitários e familiares quinzenalmente, aprendizagem por meio de jogos, tempos de convivência, momentos do brincar livre e aprendizagem por projetos. Enquanto coletivo, acreditávamos que a aprendizagem por projetos possibilitaria que as crianças pudessem planejar, decidir, debater e construir as perspectivas autônomas, bem como o compromisso com a transformação dos espaços sociais que ocupam. Contudo, a maioria das crianças continuava com dificuldades de leitura e escrita.

Avançamos nos roteiros de pesquisa produzidos pelas crianças, tanto das pesquisas de pequenos grupos que se caracterizavam por interesses específicos quanto das de turma que se caracterizavam por interesses comunitários. Nos momentos de diálogos entre a equipe, surgem as dificuldades iniciais das crianças questionarem seus temas e formularem perguntas a serem pesquisadas. Para mapear de forma sistemática quais as nossas dificuldades enquanto educadoras adultas e as dificuldades das crianças, passamos, uma vez por semana, a apoiar a produção de roteiros de pesquisa e a formar duplas de educadoras no dia da pesquisa por roteiros. Assim, conseguimos diagnosticar que muitas vezes os/as estudantes não conseguiam responder às perguntas formuladas por eles/as mesmas e tinham dificuldades de localizar as informações explícitas no texto, tanto o conteúdo virtual quanto o impresso.

Começamos a ouvir, contar, recontar histórias e possibilitar a partilha de histórias pela comunidade, ocupando a escola, as casas de comunitárias/os e os espaços ao ar livre da Cifrater. Buscamos novas formas de alfabetizar, que não passassem pelas tradicionais “tarefinhas” prontas nem pela “concepção bancária da educação” (FREIRE, 2005, p. 65), na qual, em vez de comunicar-se, o educador faz comunicados, que são recebidos como depósitos pelos educandos, guardados e arquivados. Constituía nosso principal desejo criar espaços capazes de “transformar a educação em uma criação da vida” (VIGOTSKI, 2001, p. 300).

Em coletivo, durante o planejamento para 2019, as educadoras começaram a elaborar o plano de ação para o primeiro semestre. Em nosso primeiro encontro pedagógico, tivemos uma tertúlia literária que é fundamental para pensar esse planejamento. Lemos trechos dos livros *Anarquistas, graças a Deus* (2009), de Zélia Gattai, e *Transplante de Menina*, de Tatiana Belinky. Contamos nossas memórias enquanto mulheres, mães, educadoras, estudantes etc. Recolhemos nossas memórias que precisavam ser narradas. Escrevemos sobre nós, procuramos dar vida àquilo que era sentido e afluído a partir do encontro com as memórias destas outras tantas mulheres que nos habitam. Conversamos sobre o que evidenciamos e o que suprimimos enquanto narramos nossas memórias: quais são nossas lutas? Quais foram as lutas das nossas mães e avós que viveram para chegarmos aqui? Como são nossas vidas embebidas dessas memórias? A partir desse encontro, a ideia de um trabalho com as mães começou a se delinear.

Naquele momento, indagamos e refletimos sobre como perceber a escrita e a literatura enquanto obra de arte. Construimos algumas atividades que possi-

bilitassem o contato das crianças com aspectos fundamentais da literatura: seu contexto histórico, sua forma estética, como ela é criada e quantas camadas de reescritas e interlocução são necessárias para a formação da criança escritora.

Sabíamos qual era o nosso desafio: desenvolver condições favoráveis para as crianças se tornarem escritoras e leitoras autônomas. Traçamos enquanto meta, portanto, a participação das crianças em práticas de leituras: brincando com a palavra, produzindo interpretações, fazendo recriações da obra literária e participando do processo de produção da autoria de textos.

4. Metodologia de Pesquisa

Entendemos este artigo como um relato de experiência de um projeto de pesquisa-ação em âmbito escolar. A pesquisa-ação é um método participativo no qual o pesquisador busca criar novos conhecimentos sobre um tema baseado em contextos práticos e específicos (KOSHY, 2005). No livro *Action Research for Improving Practice*, a educadora indiana Valsa Koshy constrói um manual prático desse tipo de pesquisa e elabora um esquema da pesquisa-ação que é representada por meio de um espiral potencialmente infinito de três momentos: planejar uma mudança; agir e observar os processos e consequências da mudança; refletir sobre os processos e consequências da mudança; e então recomeçar o planejamento. Mais objetivamente, a pesquisa-ação se dá no planejar, no agir, no observar e no replanejar, recomeçando o ciclo.

Por meio dessa pesquisa, busca-se articular tanto o saber-fazer da autor-reflexão crítica quanto o saber-ser da sabedoria exercitada (FREIRE, 2019, p. 14). Buscamos nos comunicar com nosso interlocutor a partir de uma ética de respeito aos diferentes saberes (FREIRE, 2019) e experiências pessoais.

Essa metodologia de ação foi ancorada nas abordagens teóricas em desenvolvimento na escola, a saber: a Educação Democrática (FREIRE, 2005; FREIRE, 1983; DEWEY, 1959), que busca promover o protagonismo do estudante, ouvindo suas ideias para construir as propostas pedagógicas; a Comunidade de Aprendizagem, na qual todo funcionário da escola, familiar, comunitário, assentado é um educador (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012); a pedagogia de Projetos (JOLIBERT, 1994a; JOLIBERT, 1994b), buscando trabalhar a partir do desejo e da autonomia dos estudantes; a Comunicação Não-Violenta, a partir da sistematização linguística e discursiva de Marshall Rosenberg (2006), que cria técnicas práticas para aplicar a comunicação empática. São diversas metodologias utilizadas sob o

guarda-chuva da pesquisa-ação, que busca intervir na realidade numa perspectiva de abolição da polarização entre teoria e prática.

5. Plano de ação para comunidade de aprendizagem

Então, como sensibilizar a comunidade escolar para a importância da literatura e da escrita literária enquanto expressão artística e pessoal? Sabíamos, após anos de experiência com formadores externos na escola, que não era apenas uma questão de racionalizar o assunto, mas de pensar para a práxis. Era importante viver as atividades no cotidiano da escola.

Na primeira formação entre educadoras, em 2019, planejamos uma ação para experimentarmos no primeiro bimestre: um dia por mês iríamos realizar oficinas de literatura e contação de histórias com as crianças. Todas as turmas do Ensino Fundamental I intersseriadas seriam envolvidas, por meio de convites feitos às famílias, porta a porta.

Percebemos que para a iniciativa ser efetiva, nas práticas de leitura e escrita, tínhamos que tocar na vida pessoal das crianças e, por isso, começamos a desenhar uma formação literária para as famílias. A ideia inicial era promover encontros semanais com as mães sobre letramento literário e escrita poética. Ambas as propostas estavam ancoradas na leitura e na escrita enquanto experiências associadas ao prazer de ouvir, criar e ler as mais variadas experiências com o texto.

Inserimos também em nosso plano a facilitação do acesso aos livros literários, que poderiam ser levados para casa aos finais de semana, a reunião com as famílias para explicitação das estratégias de leitura e escrita no cotidiano em casa, o clube do gibi, a troca de correspondência e a escrita do livro da vida⁴ de cada criança.

Todo esse processo apontou caminhos para pensarmos em como construir uma prática educacional própria para aquela escola específica, numa perspectiva dialógica, que permitisse que nossas ações tornassem humanizadoras/humanizantes ao outro e a nós mesmas – sem descuidar das dificuldades de aprendizagem das crianças.

Na fase de fundamentação teórica e prática do curso para as famílias, a obra *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização enquanto processo discursi-*

⁴ A pedagogia de Freinet possui um dispositivo pedagógico chamado “livro da vida para registro diário dos fatos históricos e a afetividade”, no qual a criança pode narrar seus acontecimentos. Esse livro acompanhará a criança por toda jornada do ensino fundamental.

vo, de Ana Luiza Bustamante Smolka, apoiou as nossas reflexões de que a leitura é uma atividade social cuja funcionalidade se evidencia e se propaga cada vez mais. Essa obra também propicia o entendimento de que uma grande parte da população não aprende o funcionamento da leitura porque a escola, como lugar de ensino, acaba sendo extremamente austera e imóvel às necessidades afetivas das crianças. Smolka nos abriu algumas reflexões sobre as condições de aprendizagem. Faz-se necessário institucionalizar o ato da escrita e da leitura? Nas condições escolares, ainda, quem realmente lê? E para quem lê? E para quem escreve? E como nossa escola tem ensinado, resultando em um número significativo de crianças que não aprendem a ler e escrever efetivamente? Afinal, quais condições de leitura a nossa escola produz? Nas condições escolares, como se constitui o ato criativo da/na escrita? Nas nossas condições limitadas do uso do tempo, como as crianças leem?

Nesse contexto, começamos a construir um curso de formação para mães e pais em “Alfabetizar Letrando”. Começamos com apenas quatro mães. A primeira formação de familiares em “Alfabetizar Letrando” ocorreu no dia 4 de abril de 2019, inspiradas pelo vasto trabalho em Comunidades de Aprendizagem, que tem como proposta trabalhar com a formação instrumental das pessoas do entorno, apoiando todas as pessoas interessadas em fazer parte dos processos formativos da escola, responsabilizando-se e tornando-se parte da proposta educativa (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012). Apoiamo-nos bastante no conjunto de trabalhos realizado pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Entendemos que as crianças chegam à escola com uma série de hipóteses relacionadas à linguagem. Essas hipóteses são amplamente baseadas nos padrões orais de interação familiar e comunitária. Em nossa realidade de campo, os textos circulam em diferentes suportes e por meio de variadas tecnologias, como a televisão e o rádio, e também em contextos diversos, como os da família, das igrejas, das associações e das feiras de agricultura familiar que as crianças frequentam.

Somente 13% dos estudantes do Educandário Humberto de Campos têm acesso à internet fora do ambiente escolar. E 26% dos estudantes não possuem energia elétrica em seus lares⁵. Outra observação pertinente é que as crianças em suas narrativas orais nos falam da ausência de adultos que conversem com elas, ou que contem histórias. Quando escolhemos nossas bases pedagógicas

⁵ Pesquisa interna realizada por equipe multidisciplinar do Ipeartes.

enquanto escola, sabíamos que não bastaria que a/o estudante conseguisse escrever sobre o lido, ou identificar uma informação explícita no texto, mas pensar em ações e questionamentos sobre nós mesmos e nossas realidades a partir do que lemos e escrevemos. A escrita e a leitura são atos políticos de apropriação e responsabilização pelas questões vivenciadas por todos nós nesta comunidade. Para um desafio desta grandeza, precisávamos pensar em ações que transbordassem as ações pedagógicas da escola para toda comunidade.

Quando convidamos os familiares para oficinas de literatura e reflexões sobre os modos de aquisição da escrita pelas crianças, queríamos passar a produzir práticas pedagógicas que apoiassem as crianças a lerem e escreverem junto às famílias. Nessa direção, partimos da premissa de que essas formações poderiam acender em nós, enquanto comunidade, outros modos de ler, de expressar e de pensar outras educações possíveis.

Os encontros semanais começaram a partir da seguinte proposta: ter círculos de estudo e oficinas de trabalho em escrita criativa, literatura e afetividade. Nos dois primeiros encontros, estudamos a psicogênese de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986). No terceiro encontro, analisamos os escritos das crianças à luz dessa teoria piagetiana e percebemos a fragilidade de trabalharmos somente sob o viés teórico, pois logo vimos que os processos iniciais da escrita eram multifacetados e necessitavam de estudos de demais áreas do conhecimento. Entendemos que essa abordagem ainda estava muito restrita à consciência fonológica e à consciência de grafema e fonema, não nos apontando uma perspectiva global da leitura. Nos quarto e quinto encontros, estudamos a teoria de Lev Vigotski a partir do livro supracitado *A criança na fase inicial da escrita* (SMOLKA, 2001). Nesses encontros, fomos investigando como as relações de ensino e aprendizagem com a leitura e a escrita são complexas, e evidenciou-se que a escrita só tem sentido se nós sentimos a necessidade dela em nossas vidas cotidianas. Emerge aqui a ideia de que para o funcionamento social da nossa comunidade escolar temos que recorrer a ela a partir do nosso protagonismo e tomadas de decisão. Percebemos a importância da leitura e da escrita para comunicarmos o nosso pensamento fora do alcance da voz, para além dos “muros” da escola.

Em nosso sexto encontro, começamos a refletir a partir do vasto trabalho de Jolibert (1994a; 1994b) em âmbito escolar, que propunha a educação a partir dos sonhos e interesse das crianças. Em suas obras, a autora evidencia a importância da família na formação da criança leitora e escritora, na medida

em que as famílias proporcionam afetividade e cumplicidade em relação à leitura. Percebemos que partilhar com as crianças encontros em que a leitura e a escrita estivessem em funcionamento a partir dos projetos das crianças, seria algo potente para nossa ação. Esse encontro abriu a possibilidade de falarmos como nós, enquanto adultos, criamos condições para que, com o tempo, a leitura e a escrita fossem algo intrínseco e naturalizado no cotidiano das crianças.

Nos sétimo e oitavo encontros, tivemos nossas prosas literárias. Fizemos leituras e produzimos os registros do nosso diálogo a partir desse encontro. Elementos afetivos foram importantes para perceber a escrita e a leitura que habitavam em cada mulher envolvida no projeto. Tivemos conversas íntimas a partir da poética que encontramos nas nossas memórias afetivas com nossos filhos, familiares, amigos, na escola e na terra.

A partir dessas vivências, traçamos o planejamento para atuarmos junto com as educadoras. Nossos encontros semanais passaram a se dividir da seguinte forma: planejamento entre formadora e mães das 8h às 8h30; oficina com as crianças das 10h às 12h; avaliação do encontro no horário que as crianças almoçavam no refeitório do EHC, das 12h às 12h40.

A primeira turma na qual realizamos a intervenção foi a do segundo ano do Ensino Fundamental, junto com a educadora regente. No primeiro encontro, fizemos o diagnóstico das crianças a partir de produções de texto. Para sensibilizar a turma, realizamos uma contação de história. O livro eleito pelas crianças foi *Chapeuzinho Amarelo* (BUARQUE, 2006), que a turma já conhecia. Nessa sensibilização, conversamos sobre a narrativa do livro, que conta como transformar nossos medos em nossos aliados, evidenciamos nossos receios individuais perante o mundo e discutimos maneiras de nos comunicar com o livro. As crianças deram algumas sugestões, dentre elas escrever para o autor do livro sobre o que sentimos ao ler o livro e como a saga da chapeuzinho amarelo nos ajudou com nossos medos internos. As crianças falaram que para escrever a carta seria importante saber mais sobre o autor, Chico Buarque. Como as crianças estavam em níveis muito diferentes de aquisição da escrita, assistimos a vídeos on-line em que o autor se apresentava e falava sobre a obra. No processo da pesquisa, novas dúvidas surgiram e as crianças queriam saber mais sobre o autor e o processo de fazer um livro. As crianças, com o apoio do grupo de mães, anotavam por escrito as suas perguntas para que no momento de redigir a carta elas se lembrassem do que foi pesquisado.

Dividimos as crianças em pequenos grupos, para que cada mãe pudesse dar o apoio mais individualizado. As crianças escreveram suas cartas, neste primeiro momento, de forma espontânea. Finalizamos cada encontro com uma roda de conversa de 30 minutos entre as mães, para partilhar nossas percepções. Nesse encontro, percebemos a importância da experiência da criança com o mundo se ampliar, na medida em que ela percebia as possibilidades de comunicação pela escrita. Ter essa dialogia com o livro foi fundamental no processo de pesquisa, no reconhecimento das características básicas do gênero textual carta e na escrita da carta. Esse é um momento em que a criança usa todas as suas habilidades para observar e guardar informações para relatar, posteriormente, desenvolvendo, pela própria necessidade cotidiana, a memória, a atenção e a percepção (VYGOTSKI, 2007).

Durante o segundo encontro com as crianças, pedimos para que a carta fosse reescrita e o envelope fosse preenchido com os dados que tínhamos da editora do livro. No decorrer do processo de reescrita, entregamos à professora regente nossas avaliações em um quadro esquematizado com as dificuldades específicas de cada criança. Percebemos que todas as crianças tinham dificuldades com os conectivos e fizemos caixas com os conectores discursivos de adição, oposição, semelhança e conclusão. Fizemos também uma caixa com sinônimos para as palavras que percebemos que elas mais repetiam no texto anterior e propusemos o uso do dicionário para correção da palavra que não estava em escrita ortográfica. Essa inspiração veio a partir de estudos da tese *O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças*, de Ana Buscariolo, e do dispositivo pedagógico chamado “Fichário Autocorretivo”, que, segundo Freinet, quando “utilizados no caso do cálculo e da gramática libertam o professor e as crianças das repetições estéreis da escolástica” (FREINET *apud* BUSCARIOLO, 2015, p. 43). A nossa ideia foi oferecer às crianças materiais didáticos para que elas fossem protagonistas da correção do seu texto. As crianças se subdividiram em grupos de três por adulto (formadora, educadora regente e mães). Cada grupo tinha suas caixas de conectores, sinônimos e dicionários para reescrever seus textos com o apoio das adultas.

Durante a avaliação final desse encontro, as mães ficaram surpresas com o quanto as crianças eram pouco autônomas e como foi trabalhoso para nós, adultas, levarmos as crianças a refletirem sobre sua própria escrita – e que isso resultava da forma como as crianças se alfabetizam. “Re-

almente, tem que abandonar essa coisa da criança ficar só escrevendo o que copia do quadro” (Ana⁶). “As crianças não sabiam nem pegar no dicionário direito” (Eliza). “Quando Jasmin leu seu texto com os conectivos dando coerência, um sorriso se abriu eu me emocionei” (Maria).

Na finalização da avaliação do dia, as mães envolvidas na oficina perceberam a importância da pedagogia de projetos e pediram um círculo de estudos para nos prepararmos melhor para a terceira atividade de escrita com as crianças e a educadora do segundo ano. Fizemos um círculo de estudos e nele refletimos a partir de algumas práticas pedagógicas de escolas que trabalham com pedagogia de projetos⁷.

Nesse encontro, pudemos constatar que a pedagogia de projetos não se limita a um método, mas envolve uma concepção de Educação que leva em conta alguns princípios. Desses, percebemos que seria interessante ao nosso trabalho aprofundar em: 1) construir práticas pedagógicas utilizando contribuições teóricas que potencializam a autonomia e a responsabilidade social nas crianças e 2) construir práticas que levem as crianças a perceberem que elas são as principais responsáveis pelo seu aprendizado, produzindo conhecimentos significativos para seu desenvolvimento individual e coletivo.

Em nosso terceiro encontro com as crianças, fizemos uma roda de conversa e assistimos a alguns vídeos de autores da literatura infantil (Eva Furnari, Ana Maria Machado e Léo Cunha). Conversamos sobre o que é o processo criativo na arte de escrever e perguntamos se elas queriam escrever um livro coletivo de narrativas contadas por elas, alertando que esse seria um trabalho árduo, pois é necessário que o autor faça muitas correções para chegar ao texto final. As crianças concordaram desde que na finalização fizéssemos uma festa e tivéssemos convidados. Nesse momento, a formadora mencionou a importância da festa como um projeto que envolvesse a escrita de outros gêneros textuais, tais como lista dos itens necessários, planilha de custos, carta para a gestão informando e pedindo apoio, convite aos convidados e que, talvez no ano de 2019 não fosse possível, mas que para 2020 poderíamos trabalhar nesse projeto.

Fizemos uma roda de leitura com dois contos curtos do autor uruguaio Eduardo Galeano (1997), presentes em sua obra *O livro dos abraços*,

⁶ Os nomes das mães e das crianças envolvidas foram trocados para manter a privacidade da identidade das mulheres envolvidas neste estudo.

⁷ As principais inspirações foram: a nossa escola Educandário Humberto de Campos (GO), o Projeto Âncora (SP), a Escola Municipal Amorim Lima (SP) e a Escola Vila Verde (GO).

conversamos com as crianças de forma lúdica sobre o que era uma metáfora e a importância dela em um texto poético e sugerimos que escrevessem um texto livre. O termo “livre” aqui é empregado ao pensar o texto como um instrumento que revela o que cada criança traz de sua experiência de vida; refere-se, ainda, à possibilidade de escolha. Livre na forma e no fazer. A diretriz era que esse texto deveria ter um tom narrativo, no sentido que algo deveria ser contado. Poderiam narrar uma experiência pessoal ou de ficção. As crianças, então, escreveram e ilustraram com materiais artísticos disponíveis.

Para a quarta oficina com as crianças, em nosso planejamento, lembramos o que estudamos de Vygotski no livro *Imaginação e criação na infância*. Segundo o autor, a diferença entre a atividade adulta e a infantil reside em dois aspectos essenciais: o desenvolvimento estético (no caso da produção adulta, o resultado é mais importante do que o processo) e a necessidade do desenvolvimento de habilidades técnicas e do conhecimento das técnicas da arte, não acessíveis às crianças. Nesse sentido, Vygotski (2004) problematiza e relativiza as ideias de Tolstói sobre a produção artística na infância. Vygotsky ressalta que o movimento de indagação que Tolstói fazia às crianças era de suma importância para o desenvolvimento poético, porque na medida em que as crianças escreviam, elas escreviam para um leitor que significava o texto, trazendo questionamentos das ideias das próprias crianças. Seguindo nossa intuição e ancoradas por esse pressuposto teórico, começamos a indagar o texto das crianças, a perguntar por que elas escreveram aquilo, quem era o personagem, onde a história se passava, como era a família dos protagonistas, elementos que não estavam descritos. As crianças ficaram surpresas ao receberem várias perguntas e com nosso pedido para que elas reescrevessem, ampliando as ideias iniciais. Assim foi feito. Na nossa mesa de trabalho, com as caixas de conectores, resumo com regras gramaticais de concordância e dicionários. Ao longo das oficinas, as crianças se debruçaram sob o mesmo texto.

Na nona oficina, tínhamos o texto final do livro coletivo e fizemos o trabalho em arte-reciclagem de preparação da capa em papel machê. Na décima oficina, encadernamos e redigimos nossos agradecimentos, fizemos o sumário do livro, e cada criança escreveu um pouco sobre si para incluir nas últimas páginas. Finalizamos todo o trabalho na terceira semana de novembro, para que não atrapalhasse a conclusão da professora e da turma em outros processos de conclusão e finalização de ciclo do ano letivo.

Tivemos nossa avaliação geral do curso e a entrega do certificado entre a formadora e as mães. Amparada nos laços de afeto entre crianças, literatura, família e escola, a experiência evidenciou que a produção de textos na escola pode ser mais significativa, desde que associada a situações reais de escrita – isto é, a práticas de letramentos bem-sucedidas.

6. Considerações finais

Analizando as autoavaliações e as avaliações sobre a formação, evidenciou-se que as mães que estavam imersas no processo formativo começaram a escrever com a linguagem conotativa e metafórica. O fato de termos as famílias envolvidas no processo de alfabetização e letramentos das crianças implica uma ação para garantir formas efetivas de aprendizagem, de permanência das crianças na escola e de ampliação de suas oportunidades de acesso à cultura escrita. Vigotski (2007) defende que as poéticas estão onde existe criação artística, em todos os lugares onde a palavra humana está em funcionamento, a poesia de “cada instante” que constitui um dos objetivos do desenvolvimento estético.

Em nosso percurso formativo, o diálogo possui um propósito marcado, constituindo-se enquanto um instrumento de transformação ao aproximar diferentes realidades e promover o nosso reconhecimento. As histórias e narrativas pessoais compartilhadas foram se construindo como um espaço que permitiu a impressão da nossa marca. Esse trabalho é tecido a partir de um encontro, uma relação de cooperação que prioriza a ação pedagógica produzida de forma coletiva e reflexiva.

Os círculos de estudos entre nós era um lugar privilegiado para aguçar memórias. Todos os círculos (de estudos, oficinas literárias e planejamento de oficina) se iniciavam com textos nossos ou de algum outro autor que estavam na mesa cuidadosamente arrumada com livros diversos.

Nas avaliações, separamos um momento da memória em que nós escrevemos o que nos desafiou e confortou naquela manhã. Assim como as crianças do Educandário escreviam seus registros sobre o que tinham aprendido, suas dúvidas e o que não gostaram, também vivenciávamos enquanto adultos esse dispositivo, mas com outras apropriações.

Nesse sentido, podemos afirmar que as maiores celebrações desse projeto são o cumprimento de seus objetivos em investigar os afetos que os hábitos de leitura na família produzem no desenvolvimento da leitura das crianças; compreender que essas práticas de apoio reverberam na criação de parcerias entre mães/pais/

comunitários e as educadoras para amenizar as angústias e a solidão do trabalho docente; criar espaços onde a família e as educadoras puderam partilhar práticas pedagógicas e refletir sobre as bases pedagógicas que orientam o Educandário Humberto de Campos; e construir práticas que desenvolvam a criatividade e o gosto pela leitura e escrita dos/as tutores/as e nas crianças envolvidas no processo.

Por outro lado, os maiores desafios foram dar conta das diferentes visões de mundo entre os envolvidos; experienciar a aproximação em todos os níveis de relação entre docentes e comunidade, o que gera conflitos para além do âmbito profissional; e continuar gestando estratégias para lidar com a problemática da dificuldade de alfabetização das crianças, dos jovens e dos adultos da comunidade do campo.

Referências

BELINKY, Tatiana. **Transplante de Menina**. São Paulo: Moderna, 2003.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustrações de Ziraldo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

BUSCARIOLO, Ana Flávia. **O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2015.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959. Disponível em: www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

_____. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

GATTAI, Zélia. **Anarquistas, graças a Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KOSHY, Valsa. **Action Research for Improving Practice**. London: Paul Chapman Publishing, 2005.

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

ROSENBERG, Marshall. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **A formação social da mente: os desenvolvimentos dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins fontes, 2007.

Recebido em: 04/10/2020
Aprovado em: 25/05/2021